Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Dette værk er downloadet fra Danskernes Historie Online

Danskernes Historie Online er Danmarks største digitaliseringsprojekt af litteratur inden for emner som personalhistorie, lokalhistorie og slægtsforskning. Biblioteket hører under den almennyttige forening Danske Slægtsforskere. Vi bevarer vores fælles kulturarv, digitaliserer den og stiller den til rådighed for alle interesserede.

Støt vores arbejde – Bliv sponsor

Som sponsor i biblioteket opnår du en række fordele. Læs mere om fordele og sponsorat her: https://slaegtsbibliotek.dk/sponsorat

Ophavsret

Biblioteket indeholder værker både med og uden ophavsret. For værker, som er omfattet af ophavsret, må PDF-filen kun benyttes til personligt brug.

Links

Slægtsforskernes Bibliotek: https://slaegtsbibliotek.dk
Danske Slægtsforskere: https://slaegt.dk

NOTER

OM HISTORIE & UNDERVISNING

NR. 64 JUNI 1980



Fælles skal vor stræben være . . .

foreningen af gymnasie- og hf-lærere i historie

Indholdsfortegnelse

Forsiden: Hans Smidt: *Sognerådsmøde*

Leder: *Debatten skal i gang* 1

TRE FORSØG MED HISTORIES INDPLACERING I GYMNASIESTRUKTUREN

Henrik Adrian og Arne Olsen: *Om fagbeskrivelserne, der dækker historie, geografi og samfundsfag i de kommende Herlevforsøg* 3

Birte Lau Pedersen og Steen S. Nørgaard: *Om historie som dimension i den humanistiske uddannelse* 9

Lis Henriksen: *Overvejelser omkring histories placering i strukturforsøget på Gentofte Statsskole* 15

TO INDLÆG FRA KONFERENCEN OM FAGET HISTORIES PLACERING I DET 12-ÅRIGE UDDANNELSESFORLØB: DANMARKS LÆRERHØJSKOLE 11. JANUAR 1980

Børge Pugerup: *Hvad afgør historiefagets fremtid?* 20

Niels Finn Christiansen: *Faget histories placering i det 12-årige uddannelsesforløb – set fra en universitetslærers synsvinkel* ... 27

FEM INDLÆG OM FAGET HISTORIES PLACERING I GYMNASIE- OG HF-STRUKTUREN, SET PÅ BAGGRUND AF DELS HERLEVFORSØGENE, DELS DEBATTEN I UDLANDET

Jarl Damgaard: *Herlev-forsøget og historie* 31

Jørgen Granum-Jensen: *Historie og principperne i Herlevforsøget* 35

Ole Veibæk: *Splittelse og historie* 39

Kai Broberg: *Mikro- og makrohistorie i HF-enkeltfagsundervisningen* 41

Karl-Johann Hemmersam: *Historiefagets stilling i den vesttyske gymnasiestruktur fra 1972* 43

Carl Livijn: *Introduktions- og repetionskursus for 1.g* 56

Kursusanmeldelser m.m.:

U-landene i historien ved Palle Birkholm 58

Møde for historielærere fra enkeltfagskurser ved Vilfred Friborg Hansen 59

Kommende kurser 60

Smånoter:

Uddrag af brev fra fransklærerforeningen 61

Nyt fra bestyrelsen 62

Nyt fra regionerne 64

Omslagets inderside: *Adresser og kontaktmænd*

Leder:.....

Debatten skal i gang

Gymnasieskolen er til debat. Det sker rundt omkring på lærerværelserne, i »Gymnasieskolen«, i dagspressen og i TV.

Er gymnasiet godt nok, som det er i dag, eller skal der ske ændringer, enten i form af justeringer inden for den gældende struktur eller i form af en helt ny struktur? Ingen kender i skrivende stund svaret på dette.

Regeringens forslag til folketingsbeslutning om ungdomsuddannelserne har været til første behandling i folketinget. Første behandlingen gjorde det klart, at det, der optager ministeren og de fleste politikere lige nu, er at lede elevstrømmen bort fra gymnasiet, først og fremmest gennem en udbygning af EFG-uddannelserne. Men det blev også klart, at der på længere sigt er lagt op til en revision af gymnasiets struktur og indhold.

I dette nummer af NOTER præsenteres en række artikler om historiefagets placering og indhold i gymnasiet.

Vi har bedt kolleger fra tre gymnasier, nemlig Herlev Statsskole, Marselisborg Gymnasium og Gentofte Statsskole, om at redegøre for intentioner bag og eventuelle erfaringer om historiefagets placering i gymnasiestrukturen i forbindelse med forsøg, der foregår på disse tre skoler.

Historiefagets placering i det 12-årige uddannelsesforløb var til debat ved konferencen om dette emne på Danmarks Lærerhøjskole i januar 1980, arrangeret af Danmarks Historielærerforening og vores egen forening. Fra konferencen bringer vi to indlæg, som nok specielt vil interessere NOTERs læsere, nemlig indlæggene fra Børge Pugerup og Niels Finn Christiansen.

Omtale af Herlev-forsøgene har optaget megen plads i »Gymnasieskolen« og dagspressen, og til dette nummer af NOTER har vi modtaget flere artikler om emnet. Alle disse artikler er skrevet, uden at forfatterne har haft kendskab til Henrik Adrians og Arne Olsens artikel om forsøgene.

Karl-Johann Hemmersam har været i Vesttyskland for at følge den pædagogiske debat dér. Det har været naturligt for os at bede ham om at redegøre for sine indtryk fra studieturen med særligt henblik på tendenserne omkring historiefaget i Vesttyskland. Den vesttyske debat og de vesttyske erfaringer med en ny gymnasiestruktur i 1970'erne vil føles i høj grad vedkommende for os som historielærere i den aktuelle situation for vores fag her i Danmark.

Dette nummer af NOTER har således karakter af et debatnummer, der gerne skulle bidrage til en fortsættelse og uddybning af diskussionen omkring fagets placering og indhold. Redaktionen håber, at artiklerne vil afføde reaktioner rundt omkring på lærerværelserne, og at dette vil resultere i en række indlæg, som vil blive bragt i næste nummer af NOTER.

I bestyrelsen har vi naturligvis intenst fulgt den debat, der har været om den eventuelle fremtidige gymnasiestruktur og om vores fags placering i denne. På mødet om Herlev-forsøgene i Pædagogisk Samarbejdsudvalg den 18. februar 1980 fremkom vi med en udtalelse om vores syn på disse forsøg – denne udtalelse kan læses bag i bladet under »Nyt fra bestyrelsen« – men en stillingtagen i den løbende debat om gymnasiets fremtidige struktur og indhold

LOLLAND-FALSTERS
STIFTSMUSEUM

har vi fundet det vigtigt at afholde os fra, uden at foreningens medlemmer over en bred front først har haft lejlighed til at ytre sig.

Vi vil derfor i næste nummer af NOTER, der vil udkomme efter sommerferien, lægge op til bred medlemsdebat om vores fags fremtid i gymnasiet. Det er meningen, at debatten ikke alene skal foregå i NOTER, men at den skal bringes ud på den enkelte skole, ligesom vi regner med, at næste skoleårs regionalmøder i høj grad vil blive præget af den.

Vi tror, det er vigtigt at få debatten i gang på et tidspunkt, hvor beslutningerne om det fremtidige gymnasiums udseende endnu ikke er truffet. Vi må have en afklaring af vores synspunkter, så vi står klar til at gøre dem gældende den dag – og den kan komme snart – hvor de endelige beslutninger skal træffes.

Vi håber som sagt, at allerede artiklerne i dette nummer af NOTER vil give nogen lyst til at reagere og ytre sig i debatten. Indlæg til næste nummer skal være redaktionen i hænde senest 15. august 1980.

Bestyrelsen

TRE FORSØG MED HISTORIES INDPLACERING I GYMNASIESTRUKTUREN

Henrik Adrian og Arne Olsen

Om fagbeskrivelserne, der dækker historie, geografi og samfundsfag i de kommende Herlevforsøg

Herlevforsøgene har i det sidste års tid været genstand for megen diskussion. Men hvad ligger der egentlig til grund for den kommende undervisning? Dette redegør 2 af deltagerne, Henrik Adrian og Arne Olsen, begge Herlev Statsskole, for i denne artikel.

Det kan have været vanskeligt udefra at forstå og følge med i, hvad der er sket i arbejdet med at få Herlev-lærernes forskellige udkast til nye fagbeskrivelser og strukturrammer færdige.

Som deltagere i hver sin arbejdsgruppe vil vi gerne redegøre for resultaterne af arbejdet i forbindelse med de fagområder, som vi især har haft ansvaret for under arbejdet. Beskrivelserne af »Fagområde 2« (A-forsøget) og »Det samfundsvidenskabelige område« (B-forsøget) er i høj grad udarbejdet i fællesskab mellem os, og på en række punkter er der tale om at »historie-geografi-samfundsfag« i de to strukturer indholdsmæssigt er beskrevet på samme måde, selv om der er stor forskel på de to strukturforslag i øvrigt. Det sidste er der redegjort for i Gymnasieskolen nr. 3, 1980, s. 82–88.

Fagområdebeskrivelserne er vedtaget i lærerrådet på Herlev Statsskole på et møde den 25. marts 1980; men er p.t. ikke godtkendt i gymnasiedirektoratet.

Som introduktion til artiklen er A-forsøgets fagområdebeskrivelse optrykt. Første del heraf er næsten enslydende med B-forsøgets beskrivelse, kun i sidste del, hvor der redegøres for emnevalg m.v., er der tale om større forskelle mellem beskrivelserne, og derfor er dette afsnit fra B-forsøget aftrykt bagefter.

A struktur
FAGOMRÅDE 2: OMFATTENDE HISTORIE, KULTURGEOGRAFI OG SAMFUNDSFAG

1. Undervisningens formål:
Formålet med undervisningen er, at eleverne sættes i stand til med samfundsvidenskabelige hjælpemidler kritisk at analysere samfundsproblemer i fortid og nutid, så de hermed udvikler en sammenhængende samfunds- og kulturforståelse, som sætter dem i stand til at deltage i samfundets beslutningsprocesser.
I denne sammenhæng skal eleverne:
a) tilegne sig viden om det samfundsvidenskabelige område: den økonomiske, den politiske, den sociale og den rumlige dimension i fortidige og nuværende samfund samt drage konklusioner og perspektiver for fremtidige samfund.
b) træne sig i problemformulering og problemløsning udfra en tværfaglig og samfundsvidenskabelig synsvinkel, herunder forbinde teori med praksis.
c) tilegne sig og kritisk tage stilling til samfundsvidenskabelige teorier og metoder.
d) opnå forudsætninger til at kunne deltage i samfundets beslutningsprocesser på forskellige niveauer i samfundet, herunder tilegne sig viden om det danske samfunds politiske institutioners udvikling og funktioner.
e) opnå forudsætninger til at analysere de samfundsfunktioner, som gymnasieuddannelsen er forberedelsen til.
f) opøve færdigheder i formidling af egne og andres resultater.
g) opøve evnen til at skelne mellem og tage stilling til forskellige samfundsopfattelser og synspunkter og de interesser og værdinormer, der ligger bag dem.

2. Undervisningens indhold:
2.1 Det samfundsvidenskabelige område:
Undervisningen i det samfundsvidenskabelige område omfatter følgende dimensioner, der alle skal være repræsenteret i undervisningen:
a) *Den økonomiske dimension;* indeholder de fysiske og økonomiske forhold omkring udviklingen i det materielle grundlag for samfundets produktion. Dette omfatter bl.a. de naturmæssige forudsætninger for produktion, organiseringen af produktionen og produktionsresultatets fordeling og anvendelse.
b) *Den politiske dimension;* omfatter det magt- og styringsmæssige aspekt af samfundslivet og statens rolle. Dette indeholder bl.a. politiske, økonomiske og sociale afhængighedsforhold mellem samfundsgrupper inden for eller mellem samfund, inden for eller mellem regioner, herunder staternes indbyrdes forhold.
c) *Den sociale dimension;* omfatter de forskellige gruppers dagligliv, levevilkår og sociale organisering, samfundsopfattelser, kultur, trosforestillinger og ideer. Dimensionen omfatter bl.a. samspillet mellem det enkelte menneskes udvikling og dagligdag og de sociale grupper og det samfund, det enkelte menneske indgår i.
d) *Den rumlige dimension;* omfatter forskellige områders og miljøers rumlige organisering og udvikling på forskellige regionale niveauer, herunder den fysiske og territorielle struktur, f.eks. lokalisering af råstoffer, arbejdskraft (arbejdsdelingen), industrier, boliger etc., infrastruktur, migration, urbanisering.
e) *Den historiske dimension;* omfatter verdenssamfundenes og det danske samfunds udvikling fra fortidens jæger- og samlersamfund og tidlige agrarsamfund til nutidens og fremtidens agrar- og industrisamfund.

Undervisningen i det samfundsvidenskabelige område skal lægge vægt på de sammenhænge og de udviklingstræk, der

viser de forskellige samfunds udvikling i deres totalitet.

2.2 Krav til undervisningens indhold:
Undervisningen skal endvidere omfatte følgende metoder og teknikker. Undervisningen i metoder og teknikker skal ske i sammenhæng med undervisningen i de emner og projektemner, som vælges.

a) En præsentation af de *væsentligste samfundsvidenskabelige teoridannelser* med vægt på deres udviklingsopfattelse, samfundsstrukturopfattelse, menneskeopfattelse og opfattelse af forholdet mellem natur-menneske – og samfund.
b) En gennemgang og praktisk anvendelse af *vigtige samfundsvidenskabelige teknikker*, f.eks. kildekritik, kortanalyse, interviewteknik, hvoraf enkelte gøres til genstand for en uddybende behandling.
c) En gennemgang og praktisk anvendelse af *grundlæggende statistiske begreber og teknikker* med vægt på talbehandling og grafisk afbildning.
d) En gennemgang og praktisk anvendelse af *dokumentationsteknikker*, herunder anvendelse af biblioteker og andet offentligt tilgængeligt materiale.
e) En gennemgang og praktisk anvendelse af *redskaber til beskrivelse af en produktionsproces og/eller en virksomhed/arbejdsplads* i forbindelse med praktikophold eller virksomhedsbesøg.

2.3 Undervisningens tilrettelæggelse. Valg af emner og projektemner:
Følgende emner/projektemner skal indgå med betydelig vægt i undervisningen i fagområdet. Undervisningen kan foregå fagspecifikt, i emnemæssig integration med andre fagområder og i projektforløb.

Emner. Projektemner
I. Historiske emner:
Mindst 3 emner skal omhandle væsentlige træk i menneskehedens historie. Heraf skal 1 dække væsentlige forhold ved *udviklingen i mindst ét af de tidlige agrare samfund*, 1 emne skal dække *de første industrialiserede samfund og overgangen til industrisamfund*, og 1 emne skal dække *verdenssamfundets udvikling siden 1. verdenskrig*. For alle 3 emners vedkommende lægges der vægt på at udviklingsforløbene drøftes således at samfundene anskues i deres helhed.

II. Nutidige emner/delemner:
Mindst 1 emne skal omhandle væsentlige træk ved det *nutidige og fremtidige Norden/Danmark*. Væsentlige økonomiske, politiske og sociale forhold skal drøftes, evt. i lokal eller regional sammenhæng.

I sammenhæng hermed behandles delemnet: *uddannelse og socialisering*.
Mindst 1 emne skal omfatte *produktion og samfund*.
Endvidere skal i samarbejde med fagområde 4 behandles emne: *natur og samfund*, som bl.a. omfatter: samfundenes indflydelse på naturen og naturens indflydelse på samfundene og den teknologiske udviklings betydning for menneskets naturbeherskelse.

3. Formidling.
Skriftlig og mundtlig fremstilling:
Eleverne skal kunne formidle resultaterne af undervisningen til forskellige målgrupper både inden for og uden for skolen såvel mundtligt, skriftligt som non-verbalt. Der lægges her vægt på samarbejde med andre fagområder.

I forbindelse med undervisningen i fagområdet udarbejder eleverne regelmæssigt korte skriftlige rapporter/opgaver og i forbindelse med projektemnerne udarbejdes helst i samarbejde med andre fagområder større skriftlige rapporter/opgaver.

B struktur
DET SAMFUNDSVIDENSKABELIGE OMRÅDE

2.3 Krav til valg af emner/temaer i det 3-årige forløb

SAM-området omfatter ca. 8 emner, svarende til at hvert emne dækker ca. ½ semesters undervisning. Det samlede tidsforbrug skal fordeles således, at følgende emner/temaer hver dækker undervisningstid svarende til et halvt semesters undervisning:

a) et emne/tema skal omfatte væsentlige træk ved det *nutidige og fremtidige Norden/Danmark.*
b) et emne/tema skal omfatte *natur, produktion og samfund.*
c) et emne/tema skal omhandle *uddannelse og socialisering.*
d) et emne/tema skal omhandle væsentlige forhold ved *udviklingen i mindst ét af de tidlige agrare samfund.*
e) et emne/tema skal omhandle de *første industrialiserede samfund og overgangen til industrisamfund.*
f) et emne/tema skal omhandle *verdenssamfundets udvikling siden 1. verdenskrig.*

Ved emnerne/temaerne d, e og f lægges der vægt på at udviklingsforløbene drøftes således at samfundene anskues i deres helhed.

Hvorfor et område? – De enkelte fags placering i området

En forudsætning for arbejdet i de to strukturgrupper var ønsket om at fremstille fagområdebeskrivelser, der var bredere og som dækkede flere fag end de nuværende beskrivelser. Vi skulle således foretage en opdeling af fagrækken i gymnasiefagene, der medførte, at enkeltfag blev omfattet af en bredere ramme, end det normalt er tilfældet. I praksis vil en sådan bredere ramme for undervisningens faglige indhold selvfølgelig blive koblet sammen med timetal og fordeling af tilhørende lærerkompetancer. Principperne i opdelingen af de nuværende gymnasiefag til »fagområder« med tilhørende timetal og lærerkompetancekrav er således hverken en ren logisk begrundet opdeling eller en helt tilfældig opdeling. Både videnskabsmæssige, interessemæssige og timetalsmæssige overvejelser har spillet en rolle, inden opdeling og timetal var færdigforhandlet i strukturgrupperne i tæt kontakt med skolens øvrige lærere og direktoratet.

Når historie-geografi-samfundsfag er endt i samme gruppe med en fælles fagbeskrivelse, skyldes det således en række overvejelser, der ikke i alle henseender kan føre til løsninger, der tilfredsstiller de enkelte fags ønsker.

De tre fag har *fælles genstandsområde:* samfundet, dets historie, udvikling og forhold til omgivelserne, men de har selvfølgelig i deres faglige tradition lagt vægt på forskellige aspekter heraf. Men også mange andre fag har samfundsmæssige og historiske forhold som en del af fagets genstand; især er det klart, at f.eks. dansk, religion og oldtidskundskab rækker langt ind over indholdet i de fagområdebeskrivelser, der er denne artikels emne. Ligeledes må man ifølge den nuværende gymnasiestruktur sige, at f.eks. historiefagets indhold ikke alene behandles i faget historie; det indgår også i mange andre fags undervisning, jvf. f.eks. diskussionen om »Historien i dansk«.

Vi kunne så have valgt en løsning, der arbejdede med en 2-deling af fagområderne (en humanistisk-samfundsfaglig blok over for en naturfaglig blok), men også en sådan opdeling ville medføre, at problemerne med overlappende indhold ville opstå. En række forhold omkring naturen, naturlige skranker for samfundenes produktion og reproduktion osv. ville være stof, der lå i begge blokke. Den områdeopdeling vi har

foretaget, medfører således at der er »overgangsstof« mellem alle de beskrevne områder, som kan dækkes af lærere fra forskellige områder. Til gengæld har vi sikret, at der er en vis spredning i lærerkompetancerne og i indholdskravene. Men det er klart, at andre løsninger kunne være valgt. De tre fag, der indgår med deres lærerkompetancer i det nyskabte område, får således forskellige »oplevelser«, afhængig af deres placering i det nuværende gymnasium! Alle elever har historie og geografi, mens samfundsfag skal tilvælges.

Selv om det er i modstrid med forsøgsstrukturerne vil vi alligevel kommentere de 3 fags placering i fagområdebeskrivelserne set i relation til gymnasiebekendtgørelsen af 1971.

For *histories* vedkommende er fastholdt, at eleverne skal beskæftige sig med ældre samfund, men valgene skal foregå i sammenhæng, så det bliver muligt at trække »lange linjer« og anlægge udviklingsteoretiske synspunkter, og de ældre samfund skal repræsentere forskellige produktionsmåder, så der kan anlægges strukturelle synspunkter. Endvidere er der sket en forskydning fra den traditionelle politiske historie til socialhistorie omhandlende dagligdag, levevilkår osv.

I *samfundsfag* er teorianvendelsen understreget, og fremhævelsen af emner om produktionsprocesser (herunder virksomhedsbesøg/praktikophold), socialisering og uddannelse er noget nyt.

Geografi er vanskeligere at kommentere, da faget i højere grad end historie er blevet »delt« ved den inddeling i fagområder, som er foretaget, men vi mener, det er en konsekvens af den udvikling, der har fundet sted i faget siden gymnasiebekendtgørelsen i 1971, hvorefter der i de naturgeografiske discipliner: geomorfologi, klimatologi og plantegeografi gives en indføring i det omfang, »der er nødvendig for forståelse af de naturgivne betingelser, hvorunder menneskelivet udfolder sig«. Det er i øvrigt vor opfattelse, at undervisningen i kulturgeografiske emner har bedre betingelser end det er tilfældet i dag, og at samarbejde mellem det samfundsvidenskabelige område og det naturvidenskabelige område kan give geografilæreren mulighed for at blive en nøgleperson i projektarbejde.

I A-skitsen er der mulighed for grentoning, dvs. mulighed for et mere dybtgående arbejde i mindre grupper, i 3. g. Her kan de elever/grupper af elever, som har valgt at »tone« i samfundsvidenskabelig retning, således opleve et grenlignende niveau, men det sker på bekostning af andre fagområder, hvori der bliver et mindre timetal. B-forsøget medfører, at eleverne inden for lærerens kompetance-områder eller indenfor områder, som eleverne selv fagligt vil udvikle – er i stand til at arbejde i længere tid med stof inden for disse områder. Hertil kommer de muligheder der er for gennem lærersamarbejdet at inddrage andre lærere til hjælp i vanskelige emner. At området som helhed skulle medvirke til et fagligt lavere niveau hos eleverne, er der ikke lagt op til, og det er vor bestemte mening, at det nuværende niveau i historie og geografi (fællesfag-matematisk linje) mindst er fastholdt, og at der er sket en styrkelse af samfundsfag set i forhold til undervisningen i samfundskundskab.

Områdets placering

De forskellige fagområder kan indholdsmæssigt være beskrevet således, at de overlapper hinanden stofmæssigt; men fordeling af lærerkompetancer på de forskellige fagområder er fast: Fagområde 2 og »Det samfundsvidenskabelige område« *skal* dækkes ind af lærere, der har undervisningskompetance i historie, samfundsfag eller geografi. I A-forsøget er det fastlagt, at hver klasse mindst skal have 2 af disse lærerkompetancer i den lærergruppe, som skal undervise i hele det 3-årige gymnasieforløb, og i B-forsøget skal 13-lærer-

gruppen dækkes af lærere, der har de tre kompetancer. Dertil skal føjes, at der i A-forsøget er mulighed for også at placere geografilæreren med en andel af undervisningen i naturfaget.

Timetalsmæssigt er der ikke tale om, at området er blevet mindre end i det nuværende gymnasium. Men det er klart, at området ikke har samfundsgrenens store andel af elevtimerne; reelt er der tale om en lidt større timetildeling til området, hvis man betragter det i forhold til et gennemsnit af den samlede elevgruppes timer. Hertil kommer, at området er blevet skriftligt. Skriftligt arbejde indgår som en naturlig del af arbejdet.

I A-forsøget lægges der vægt på projektarbejde, og det tværfaglige samarbejde hermed. Blandt andet derfor er området med i hele det 3-årige forløb. Der er således mulighed for at samarbejde med de andre områder, både naturfag, sprogfag og de humanistiske fag m.v.

I B-forsøget lægges der vægt på et tættere elev-lærersamarbejde. Området er placeret i de 2 sidste undervisningsår med hele lærertildelingen placeret her (1 ud af 4 lærere) og der er mulighed for samarbejde med humaniora, naturfag, sprog og kreative fag.

Sammenfattende kan man sige, at der hverken er tale om at fagene historie, geografi og samfundsfag er blevet meget dårligere stillet eller meget bedre stillet timetalsmæssigt betragtet. Til gengæld mener vi, at en række problemer omkring lærersamarbejde, snærende faglige indholdsrammer og elevernes stilling i undervisningen har fundet en løsning, der er bedre end i det nuværende gymnasium. Men at dette giver andre og nye problemer, som vi må beskrive og tage stilling til undervejs, er vi også overbevist om.

Det faglige niveau. Lærernes faglige kvalifikationer

I forbindelse med debatten om strukturforsøgene er det flere gange blevet fremført, at det faglige niveau ville blive sænket, og specielt det samfundsvidenskabelige område ville få samme omdømme som folkeskolens orienteringsfag. Det må vi afvise. Fagområdebeskrivelserne stiller både dybde- og breddekrav ved tilrettelæggelse af undervisningen i fagområdet og ved projektarbejdet sammen med de øvrige fagområder. Dybdekravene er formuleret i 1. Undervisningens formål og i 2. Krav til undervisningens indhold, hvor der nøjagtigt er redegjort for de metoder og teknikker, som eleverne skal beherske. Breddekravene er formuleret i beskrivelsen af områdets fem dimensioner, »der alle skal være repræsenteret i undervisningen« for at vise »de forskellige samfunds udvikling i deres totalitet«, og ved de krav til valg af emner, der er opstillet under 2.3. Undervisningens tilrettelæggelse. Dertil kommer, at projektarbejdsformen vil give eleverne nogle »nye« kvalifikationer: evne til at samarbejde, løse problemer i fællesskab og formidle resultater af samarbejdet på en mere meningsfyldt måde end der er mulighed for i »normalskolen«. For de lærere, der bliver tilknyttet forsøgsstrukturene, vil der blive stillet nye krav. Udover en vidtgående samarbejdsforpligtigelse, vil den enkelte lærer i et vist omfang komme til at undervise i »udkanten« af sit fag, men det er vor opfattelse, at selv om det kan give problemer, vil fagområdebeskrivelsernes krav kunne opfyldes. Fagområdebeskrivelsernes krav er i øvrigt at betragte som minimumskrav som skulle give den enkelte lærer mulighed for at få anvendelse for specielle interesser og vidensområder.

Afsluttende bemærkninger

Til sidst vil vi understrege, at Herlev Statsskoles strukturforsøg er *forsøg*, hvor der skal drages nogle erfaringer – både pædagogisk og fagligt. Udover de erfaringer, som kan drages af forsøgene som helhed, vil man også få svar på følgende spørgsmål,

som især vil have interesse for gymnasiets faglærere:

- er det en rigtig opdeling, der er foretaget i fagområder?
- kan lærersamarbejdet inden for fagområdet fungere?
- hvad betyder en eventuel manglende lærerkompetance for opfyldelsen af fagområdebeskrivelsernes mindstekrav?

„Hvad for Noget!" raabte Folket forbauset



Birte Lau Pedersen og Steen S. Nørgaard

Om historie som en dimension i den humanistiske uddannelse

Birte Lau Pedersen og Steen S. Nørgaard fra Marselisborg Gymnasium beskriver i denne artikel histories deltagelse i konkrete fagintegrationsforløb sammen med en bred vifte af fag.

Ved Marselisborg Gymnasium har vi i de sidste år gennemført forskellige forsøg med fagintegration. Formålet med disse forsøg har været at skabe større sammenhæng i undervisningen, at udvikle gymnasiet både som en almen og studieforberedende uddannelse og at inddrage det omgivende samfund i undervisningen.

Undervisningen har været emne- og projektorienteret i stedet for fagorienteret, og fagene har derfor indgået som faglige dimensioner i stedet for som fag i traditionel forstand. I det følgende vil vi prøve at redegøre for nogle af de erfaringer, vi har fået, samt for nogle overvejelser om historie som en dimension i den humanistiske undervisning.

Hvad skal vi med historie?

Faget historie indgår i undervisningen for at opfylde en del af skolens almendannende målsætning, herunder at opdrage eleverne til at blive ansvarlige og aktivt handlende borgere i et demokratisk samfund. Men hvorfor er det egentlig nødvendigt med historisk perspektiv for at opfylde dette formål?

Det er det for det første for at skabe bevidsthed om, at samfund er dynamiske og ikke statiske. Selvfølgelig *ved* eleverne, at

verden forandrer sig, men det er vores opgave at give dem en *konkret* forståelse heraf. I deres bevidsthed er det danske politiske system et system med 11–12 partier, incl. Glistrup, og det er der hverken noget særlig mærkværdigt eller foruroligende i. Kun konkrete eksempler på forandring kan bibringe eleverne forståelse af, at samfundet er i stadig forandring, og kun med denne forståelse kan de indse nødvendigheden af at handle.

For det andet er det vores opgave gennem konkrete eksempler at vise, hvorfor samfund har ændret sig – at belyse de forskellige faktorer, der har/kan have drevet historiens hjul. Det hjælper ikke, at eleverne ender med en forståelse af, at de bør handle, hvis de ikke aner, hvor de skal tage fat, for at føre samfundet/udviklingen i en ønsket retning.

Endelig er det vigtigt at belyse menneskets placering i samfundet i nutid og fortid, at afdække muligheder og begrænsninger, såvel for det enkelte individ som for hele grupper af mennesker. Herunder må det forklares, diskuteres, hvorfor udviklingen er endt med et resultat, der objektivt set er imod de fleste menneskers interesser. Vi tænker her især på faren for en altødelæggende atomkrig, rovdriften på naturen, i-lande – u-lande etc. For at belyse forholdet individ-samfund er det nødvendigt at søge etableret en totalforståelse af samfundet.

Konkluderende kan vi altså sige, at formålet med historie er at udvikle en historisk bevidsthed hos eleverne, hvorved vi forstår en bevidsthed om en sammenhængende nutid-fortid-fremtid, en bevidsthed om forandring, sammenhæng og handlen. Og at denne bevidsthed er nødvendig for borgere i et demokratisk samfund.

Og hvad så? Det hjælper jo nemlig ikke så meget, at vi er i stand til rationelt at forklare den historiske dimensions nødvendighed, hvis ikke også vores målgruppe, eleverne, kan indse dette. Ganske vist kan man sagtens få elever i 1.g til at sige, at »historie er nødvendig for at forstå den verden, vi lever i« – men vi betvivler, at sådanne udtalelser er meget andet end floskler. Faget betragtes af nogle som et nødvendigt onde, af andre som god underholdning, meget interessant og spændende – men at det skulle være nødvendigt, det vil nok de færreste skrive under på. Derfor er det også et formål med undervisningen at bevise histories nødvendighed. Det betyder ikke, at undervisningen skal lægges om efter et strengt nytteprincip og undgå timer af mere oplevelsesmæssig karakter. Men det betyder, at undervisningen i sin totalitet må relateres og perspektiveres i forhold til de to hovedmål: at skabe historisk bevidsthed og bevise at denne bevidsthed er nødvendig, hvis man skal forstå sig selv i den samtid, man lever i og handle aktivt ud fra denne situation.

Hvad har vi gjort?

Vi vil i det følgende redegøre for nogle forløb, vi har gennemført og specielt for histories placering i disse forløb. Undervisningsforløbene har alle haft de i indledningen nævnte generelle formål.

I skoleåret 1978/79 gennemførte vi et større strukturforsøg i 1. HF. Hele året var bygget op i kursus-projektforløb og fagene slået sammen i to blokke: en sprogblok, bestående af tysk og engelsk, en samfundshumanistisk blok, bestående af dansk, historie, samfundsfag, geografi, biologi, formning og musik. Kursusforløbenes formål var at give baggrundsviden, metode og emneforslag til projektforløbene. Kursusforløbene var skemalagte, mens projektforløbene gennemførtes med totalt opblødt skema. Den samfunds-humanistiske blok kørte tre emner: socialisering, arbejdsmarkedet og Århus.

Histories placering i kursusforløbene var lidt forskellige fra hinanden, men groft sagt var formålet at undervise i historiske forudsætninger for emnet. I projektforlø-

bene var formålet at vejlede grupperne med henblik på historisk perspektiv på det problem, som den enkelte gruppe havde valgt at beskæftige sig indgående med. Konkret betyder det, at vi for et emne som arbejdsmarkedet arbejdede med »Det industrielle arbejdsmarkeds opståen og udvikling i Danmark«. Dette svarer til traditionelle periodeoverskrifter som »Danmark 1870–1920 med særligt henblik på arbejdsmarkedet« eller »kapitalismens opkomst i Danmark« og indholdsmæssigt var det da også ret traditionelt: 1. Økonomiske konjunkturer – landbrugets omlægning og industrialisering. 2. Ændringer i klassestrukturen – levevilkår. 3. Arbejderbevægelsens første tid: Fra Pio til 1878. 4. Socialdemokratiet – det politiske system og forfatningskampen. 5. Arbejdsmarkedets organisering og Septemberforliget. 6. Opposition til socialdemokratiet og den socialdemokratiske fagbevægelse.

De øvrige fag inden for blokken arbejdede med følgende:

Samfundsfag: arbejdsmarkedet i dag. Strukturen på arbejdsmarkedet. Dansk: arbejderlitteratur og sange 1870–1900, 1930'-rne og 1970'erne. Geografi: urbanisering. Biologi: arbejdsmiljø.

Sammenhængen mellem fagenes indhold gav for histories vedkommende mange fordele i kursusforløbet.

- rent praktisk klarede geografi en stor del af det under pkt. 1 nævnte, ligesom urbaniseringsaspektet gjorde det muligt at perspektivere den øk-materielle udvikling og arbejdet med levevilkår.
- biologi gav anledning til drøftelser og småundersøgelser vedrørende arbejdsmiljø dengang og nu og i det hele taget af den tekniske måde at producere på.
- samfundsfag og historie havde selvfølgelig stor glæde af hinanden, *vi* kunne bidrage med forklaring på, hvorfor arbejdsmarkedet historisk set er organiseret som det er, og selv fik vi igen mulig-heden for at perspektivere forholdene på arbejdsmarkedet 1870–1920, ikke bare hvad organisering angår, men også vedrørende reform-revolution-problematikken.
- dansk var af meget stor betydning, dels fordi de litterære tekster kunne give en anden indgang til emner som levevilkår og arbejderbevægelse, end vi er vante til, men også fordi eleverne via litteraturen fik et indblik i arbejderklassens og bøndernes bevidsthed (med alle de usikkerhedsmomenter der er!) som gjorde en mere nuanceret vurdering af Septemberforliget mulig og navnlig en bedre forståelse af det reelle i DsF's sejrsstemning.

Endelig gjorde emnet det muligt at tage udgangspunkt i elevernes egne erfaringer. Hos os er HF'ere (endnu) relativt gamle, hvilket betyder, at de fleste har ikke bare erfaringer, men også holdninger til forskellige problemer vedrørende arbejdsmarkedet.

Vi vurderer dette kursusforløb som meget vellykket. Med udgangspunkt i elevernes egne erfaringer blev arbejdsmarkedet behandlet og forklaret i sin historiske sammenhæng. Den inspiration, motivation og nye indfaldsvinkler, eleverne bragte med fra de andre fag, gjorde i hvert fald undervisningen mere levende. Fagligt mener vi, at eleverne opnåede rimelig god indsigt i perioden, samt at de opnåede et meget højt »niveau« i deres forståelse af Septemberforliget og socialdemokratiets reformisme, som et produkt af det danske samfund 1870–1920. Dette sidste tillægger vi ikke mindst samarbejdet med de andre fag, men også det forhold, at vi i det foregående havde behandlet emnet socialisering, og derunder sammenhængen individ-bevidsthed-samfund.

I projektforløbene tog alle grupper fat på nutidige problemer: konkrete arbejdskampe, virksomheder, arbejdspladser etc. Her oplevede vi en overraskende stor ten-

dens til at inddrage den historiske dimension som en nødvendig dimension for at løse problemet, dvs. eleverne forsøgte at problematisere en rent konstaterbar udvikling eller begivenhed i forhold til den historiske udvikling eller situation. De forklaringer, der kom ud af det, var ikke særlig bemærkelsesværdige, i nogle tilfælde var der også tale om »overproblematisering« – men bare det, at de forsøger at finde frem til tingenes årsag, anser vi for meget værdifuldt.

Kursusprojektmodellen betyder ikke nødvendigvis, at kursus-forløbet kommer først. Det kan også ligge efter projektforløbet, som en uddybning og perspektivering af det arbejde, som eleverne har lavet. Som eksempel herpå kan vi kort nævne et forløb i 1.g mellem dansk, historie og geografi. Emnet er familien, den historiske dimension: overgang fra feudalisme til kapitalisme eller Danmark 1870–1920. Ideen er her, at eleverne arbejder med deres egen historie og oplever, at de har en sådan. Ved at indsamle materiale/oplysninger om deres egen familie får holdet et grundlag at arbejde videre på, og vi får samtidig en situation, hvor eleverne faktisk oplever, at deres arbejde bruges til noget. I det efterfølgende kursusforløb er det så opgaven at uddybe og forklare de problemer, der ligger i materialet. F.eks. udviklingen fra enhed mellem produktion og reproduktion til adskillelse mellem disse. Overgangen fra feudalisme til kapitalisme bliver derved en naturlig dimension, men Danmark fra 1870 kan ligeledes anvendes som dimension.

Den historiske dimension kan imidlertid ikke bare indgå som forudsætninger for et emne eller som perspektiv på et problem. I en 2.g har vi kørt et forløb i samarbejde med dansk, religion, oldtidskundskab over emnet: stat og statsopfattelse. Historisk dimension: antikken og den tidlige europæiske kapitalisme. Her var den historiske dimension styrende. Det vil sige, at den indgik som totalgrundlag for arbejdet, der bestod i at beskrive to forskellige samfundsformationer med det formål at forstå sammenhængen mellem produktionsmåden og stat og statsopfattelsen inden for de pågældende samfundsformationer. Denne form for inddragelse af den historiske dimension anser vi for meget perspektivrig og som et eksempel på, at en bestemt faglig dimension toner et forløb. Det behøver naturligvis ikke altid at være historie. Man kan sagtens forestille sig et fremmedsprogstonet forløb f.eks. i 2.g.

Hvordan bør historie indgå fremover?
Som det er fremgået af ovenstående, er emneorientering og fagintegration to vigtige elementer i de beskrevne forløb. Dette er en følge af den generelle målsætning for forløbene, men vi mener, at disse to elementer er nødvendige, *også* hvis vi blot anskuer problemerne ud fra faget histories synsvinkel.

Emneorienteringen giver mulighed for at tage udgangspunkt i elevernes egen situation/bevidsthed og gør det dermed lettere at bevise den historiske dimensions nødvendighed.

Fagintegration bidrager hertil, men derudover har vi den opfattelse, at i hvert fald de øvrige humanistiske fag kompletterer vores arbejdsområde (ligesom det modsatte i øvrigt også er tilfældet). Dermed mener vi følgende: Historie beskæftiger sig pr. definition med mennesket i fortiden. Dette bør forstås som summen af al menneskelig aktivitet for alle aldersklasser i alle samfundslag. Historieundervisningen har haft en tilbøjelighed til at lægge særlig vægt på politisk og økonomisk historie – mens det, der noget firkantet hedder socialhistorie har været en slags efterskrift til de mere vigtige dele. Ydermere er socialhistorie forstået som levevilkår, arbejdsforhold, familiestørrelse og funktion – dvs. alle de ting, der kan måles og vejes, mens f.eks.

de mere følelsesmæssige sider af menneskelivet er ladt ude af betragtning. At privatsfæreforhold spiller så ringe en rolle i vores undervisning er uheldigt på mange måder: for det første indskrænker vi uden nærmere forklaring definitionen af historie til udelukkende at omhandle det producerende, det politiske og det udadvendt sociale menneske. For det andet – derved opnår vi kun at give eleverne indtryk af, at historie ikke vedkommer dem. Det, der beskæftiger dem mest i denne periode, er netop privatsfæren: forholdet til forældrene, kammeraterne, den de kommer sammen med, kærlighed, seksualitet. Hvad er der egentlig i vejen for at beskæftige sig med begrebet kærlighed i fortiden? Når vi ikke har gjort det tidligere skyldes det selvfølgelig, at vi på en eller anden måde ikke mener, det er relevant (hvem kan give argumenter for det?), men selvfølgelig også, at vi som faghistorikere ikke er kompetente til det. I et samarbejde med religion, dansk, oldtidskundskab, latin og samfundsfag er vi imidlertid ikke i tvivl om, at der kan komme et godt (set i relation til vores hovedmål) undervisningsforløb ud af det, hvor vi med al vores viden om sociale, økonomiske og politiske forhold kan bidrage til en forklaring af, hvilke forhold, der har været bestemmende for, at kærlighedsopfattelsen på et tidspunkt i et bestemt samfund var en ting, mens den f.eks. i dag er noget helt andet.

Væk med det amputerede menneske – vi må gøre totalmennesket til objekt for vores undervisning. Dertil har vi brug for de øvrige fag – ligesom de har brug for os.

Undervisningen skal være emneorienteret, omfatte det totale menneske, og det er ikke ligegyldigt, hvilke emner, der undervises i. Undervisningen bør bestå af en sammenhængende række af vedkommende emner og problemer. Ikke sammenhængende, fordi sammenhængen er givet udefra i form af faste bekendtgørelsesbestemmelser om, hvilke emner der skal undervises i. Det enkelte hold – lærer og elever – skal fortsat selv bestemme, hvad der skal arbejdes med inden for meget brede rammer. Men holdet skal overholde kravet om, at der i det samlede forløb er tale om et sammenhængende emnevalg. Der skal ligeledes være tale om en progression i behandlingen af de enkelte problemfelter eller emneområder, og de skal være af en sådan karakter, at det er muligt over det samlede forløb at inddrage alle nuværende og tidligere eksisterende samfundstyper som historisk dimension.

Af vore overvejelser om formålet med historieundervisningen følger, at undervisningen skal være vedkommende og kunne bruges til noget. Den må i stort omfang tage udgangspunkt i elevernes egen situation og erfaringsverden og må derfor følge princippet om at gå fra det nære og konkrete til det fjerne og måske mere abstrakte. På samme måde må vi begynde med de lokale og nationale perspektiver og slutte med de internationale. Men vi må prøve at fastholde, at nutidige problemstillinger er udgangspunktet.

Medbestemmelsesproblemet er antydet i retningslinjerne for det overordnede emnevalg. Vi vil gerne præcisere, at når vi snakker om elevmedbestemmelse, mener vi reel medbestemmelse. Det betyder, at der ikke skal være uklarheder omkring rammer og begrænsninger, men omvendt heller ikke om, at når eleverne selv vælger problemer til projektarbejde og tilrettelægger forløbet, så skal vi vejlede på deres præmisser.

Hvad er så perspektiverne i det her? Ja – det er altså noget med, at gymnasiets linjer og grene må ophæves. Vi må fastholde en uddannelse med et studieforberedende indhold, men opgive specialiteterne til fordel for en almenuddannelse, der samtidig er adgangsgivende til videregående uddannelse.

Arbejdet med at udvikle gymnasiet i den retning er efter vores mening simpelt hen

nødvendigt, hvis vi vil fastholde 40% af en ungdomsårgang og dermed sikre beskæftigelsen for gymnasielærerne. Det handler det også om. Det er nemlig i virkeligheden en dødfødt strategi, hvis man tror, at man i fremtiden bare kan køre videre med et forældet indhold, og samtidig tro, at kunderne vil fortsætte med at komme i butikken. Det ophører de nemlig med i samme øjeblik, det bliver muligt at købe bedre varer i forretningerne ved siden af.

Men gymnasielærernes beskæftigelse skal ikke sikres gennem prostitution. Det betyder, at vi ikke skal undervise i hvad som helst. Vi skal undervise i det, vi er uddannet til. Derfor må vi kræve, at når den og den faglige dimension indgår i undervisningen, så skal den varetages af en lærer, der har kompetence på området, hvilket vil sige en universitetsuddannelse på det pågældende felt. Det handler forsøgsarbejdet også om.

Vi forestiller os noget med et fællesgymnasium med en emneorienteret undervisning og med en opdeling i forskellige hovedområder. Fagene skal indgå som dimensioner i de enkelte hovedområder og i de emner og problemer, der behandles inden for og ved forløb med integration mellem hovedområderne. Undervisningen skal således bestå af forløb inden for de enkelte områder, forløb der inddrager enkeltdimensioner fra forskellige hovedområdet, forløb der er styret eller tonet af bestemte faglige dimensioner, og totalintegrationsforløb.

I dette forsøgsarbejde må vi fastholde, at historie skal være en del af den fælles undervisning, ligesom vi fastholder, at mennesket er et historisk væsen. Den historiske dimension/historiske bevidsthed er en nødvendig forudsætning for beskæftigelse med og forståelse af aktuelle samfundsproblemer.



100%, etc.

Lis Henriksen

Overvejelser omkring histories placering i strukturforsøget på Gentofte Statsskole

På Gentofte Statsskole begyndte man i 1979 et strukturforsøg, hvorefter alle 2.g-grenklasserne blev gjort til stamklasser. Dette har givet væsentligt bedre muligheder for samarbejde mellem fagene, ligesom det har lettet muligheden for kontakter med det omgivne samfund. NOTER har bedt én af deltagerne i forsøget, Lis Henriksen, om at redegøre for sine erfaringer som historielærer.

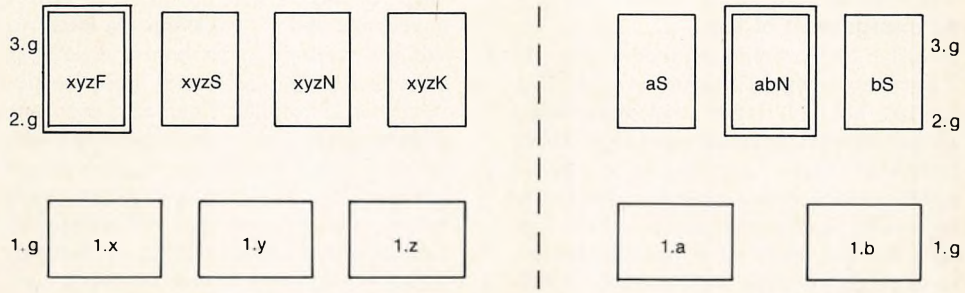
Det er i høj grad betænkeligt på nuværende tidspunkt – efter ét år – at skulle videre-bringe nogle erfaringer omkring historiefagets placering i »Gentofte-forsøget«. Men da den uddannelsespolitiske debat sandsynligvis vil intensiveres i sommerens løb, har det nok alligevel en betydning at fremlægge nogle overvejelser nu, som absolut ikke må betragtes som den endelige konklusion. Dette er derfor skrevet i håb om spalteplads i NOTER igen ved forsøgets afslutning sommeren 1981!

Forsøgets indhold

Forsøget på Gentofte Statsskole er startet august 1979 og indebærer, at alle grenklasser (2.g'er) er blevet gjort til selvstændige stamklasser.

De 5 1.g-klasser er blevet til 7 nye gren/stamklasser. På Gentofte Statsskole – som er en lille skole med ca. 300 gymnasieelever – har denne nyopdeling givet 2.g-klasser på ca. 16 elever. Overgangen til den nye struktur blev forelagt de daværende 1.g'er til elevafstemning, og der var 100% opbakning for forsøget.

FORSØGSMODEL FOR GENTOFTE STATSSKOLE



Hovedideen bag denne strukturomlægning er at inspirere til øget samarbejde mellem fagene, idet det nu også bliver muligt at etablere fagligt samarbejde mellem fælles- og grenfag. Ligeledes letter strukturen alle former for undervisning uden for

skolens bygninger: ekskursioner, institutionsbesøg, studierejser og evt. længere praktikophold. (Når historielæreren drager af med en klasse, er det ikke længere med skyldfølelse over for de amputerede grenklasser, der sidder tilbage på skolen!)

Modellen angiver samtidig 2 klasser, der er indtegnet med dobbelte linier. Disse klasser indgår i et udvidet forsøg. Lærere i disse to klasser har forpligtet sig til at eksperimentere med at læse flere fag sammen, at forsøge at integrere fællesfagene med henholdsvis de sproglige og de matematiske fag, samt at bringe eleverne ud på virksomheder (både inden for den offentlige og private sektor) i 1–3 ugers praktikophold.

Endelig kan nævnes, at de to klasser på det udvidede forsøg ugentligt har 4 skemablokke à 3 timer, hvor de samarbejdende fag følger umiddelbart efter hinanden. Det giver indlysende fordele for den tværfaglige undervisning, samt for gruppearbejde, rapportskrivning, evaluering og mindre ekskursioner.

Nedenstående overvejelser efter det 1. forsøgsår er baseret på mine erfaringer som historielærer dels på den sproglige forsøgsklasse dels på den ene samfundssproglige 2.g. For denne pædagogiske/faglige udfordring, samt svie og smerte modtages ugentlig 2 timers reduktion!!

1.g-undervisningen og overgangen til 2.g

Hvordan har forbindelsen mellem 1.g- og 2.g-undervisningen i historie været? Det er klart, at etableringen af gren/stamklasser har medført, at en del elever har skiftet historielærer her i 2.g, hvilket jo ikke er normalt. Men vi har forsøgt at begrænse lærerskiftene mest muligt ved, at hver 1.g-lærer har videreført mindst to 2.g-klasser. Overgangsproblemer med hensyn til forskellige faglige forudsætninger har ikke givet nævneværdige vanskeligheder. Dette skyldes en koordinering af 1.g-undervisningen. Det skal dog retfærdigvis indrømmes, at denne samordning af historieundervisningen i 1.g'erne ikke var udsprunget af strukturforsøget.

Allerede i 1978 havde historikergruppen på skolen sat sig for at udarbejde et undervisningsforløb til de kommende 1.g'er, der tog højde for deres manglende historiske overblik, inddrog tankerne om »langelinier« og NOTER 49's ideer, samt fremover gav eleverne mulighed for en mere kvalificeret brug af § 25. Vi valgte en kort fremstilling: Leo Huberman »Menneskets rigdomme. Introduktion til kapitalismens økonomiske historie« og supplerede med Ebbe Kühles »Historieopfattelser og samfundsudvikling« samt kilder (se evt. NOTER nr. 59).

Via dette undervisningsforløb – som vi gjorde obligatorisk – samt en elevvalgt periode/emne (i alle tilfælde før 1930), opnåede vi, at ¾ af vore 1.g'er ved overgangen til 2.g havde et overblik over og en historisk forståelse for feudalismen og overgangen til kapitalismen.

Hermed havde vi skabt en ret fagligt bundet 1.g-historieundervisning (basisår?), som senere viste sig at lette overgangen til vor nye struktur.

Spørgsmålet om et 1.g-basisår er et sprængfarligt emne ikke mindst nu efter Dorte Bennedsens forslag til folketingsbeslutning. At bruge 1.g til at skabe et historisk »overblik« ved at beskæftige sig med forskellige samfundstyper og -strukturer er nok ingen dårlig idé. For at motivere eleverne for historiefaget kan man evt. tage udgangspunkt i elevernes egen historiske tid og derefter arbejde sig »baglæns« ned gennem tiden. Men det skal tilføjes, at jeg håber, vi kan bevare den nuværende bekendtgørelses åbne rammer og metodefrihed til *hvordan* denne udviklings- og sammenhængsforståelse skal etableres, så vi ikke tvinges til at undervise efter »*lærerbogen*« endsige Huberman i al fremtid!

Det første forsøgsår

Hvad har historiefaget og dets lærere fået ud af dette år? Skal man tage lærerne først kan det helt konstateres, at det er virkeligt lærerrigt at påbegynde et så omfattende tværfagligt samarbejde. Ja, det er vel den mest omfattende »efteruddannelse«, der kan tilbydes gymnasielærere i dag! Dermed er også sagt, at det er utroligt tidskrævende. Man kan ikke som normalt mere eller mindre køre sit eget løb, men tvinges til at afklare sine intentioner med faget både m.h.t. det faglige indhold og de arbejdsmetodiske muligheder. Samtidig må man lytte til de andre faglærere og konstaterer med en vis forbløffelse, hvor lidt vi egentlig ved om hinandens fag og metode. (Dette peger da også på et væsentligt problem ved Herlev-forsøgets fagområde 2, hvor man må sætte spørgsmålstegn ved, om den historiske sammenhængsforståelse kan skabes uden en historielærer i gruppen?)

På baggrund af disse banale konstateringer siger det sig selv, at det kræver en vis tid inden f.eks. fem lærere i engelsk, tysk, fransk, dansk og historie lærer hinanden og deres fag at kende og dermed at mestre samarbejdets kunst. Faktisk er en del af dette første år gået med at skyde sig ind på hinanden og afklare nogle begreber og definitioner, idet en sådan gruppe forsøgsinteresserede lærere jo ikke nødvendigvis er en homogen gruppe.

I begge forsøgsklasser lagde man derfor meget realistisk »blødt ud«. Eksempelvis startede den nysproglige forsøgsklasse med et lærerplanlagt koordineret parallellæsningsforløb mellem de fem ovennævnte fag omkring emnet »kriminalitet« (varighed 6 uger). Hvert fag tog sig af nogle delaspekter, således at alsidighed og progression blev tilgodeset. Dansk og historie arbejdede desuden i en mindre periode nært sammen omkring et historisk tilbageblik på danske forhold i 1800-tallet eksemplificeret med Ole Kollerød. Dette undervisningsforløb var sådan set en hel traditionel gennemgang af et samfundskundskabsemne i historie, men fordelen lå i den langt bredere belysning af emnet, ligesom eksemplerne fra de øvrige fag kunne konkretisere teorierne. Desuden betød samarbejdet med engelsk, tysk og fransk mulighed for et komparativt perspektiv. Generelt viste dette forløb, at det er en alt for stor mundfuld, at lade fem fag samarbejde i et *parallellæsningsforløb*. Koordineringen og den ret stramme tidsplan viste sig svær at overholde først og fremmest på grund af bortfald af mange enkelttimer, hvilket resulterede i en af og til uønsket stram undervisning.

Det bliver naturligvis for omfattende her at give beskrivelser af det første års forskellige undervisningsforløb i 7 klasser, endsige vurdere histories placering i de enkelte tilfælde, dog skal de to mest centrale forløb på det udvidede forsøg lige nævnes.

I den *matematiske* klasse har man i ca. 10 uger arbejdet med emnet »Bolig og miljø«. Et forløb, hvor fagene dansk, geografi, religion, gymnastik, matematik, fysik og historie arbejdede sammen først med parallellæsning senere projektorienteret. Som slutfase indgik 2 ugers erhvervspraktik – åbning af gymnasiet udadtil. Som eksempler på praktiksteder kan nævnes: Rockwool, Boligministeriet, et rådgivende ingeniørfirma og Husholdningsrådet.

Fra historielærerens side var det oprindelig hensigten at tage udgangspunkt i Københavns udbygning og føre linien op til nutidens boligpolitik. Da parallellæsningsfasen imidlertid blev skåret ned til 8 historietimer besluttede historie at tage udgangspunkt i boliglovgivning fra tresserne og i øvrigt beskæftige sig med de økonomiske problemer på boligmarkedet. På denne måde kunne historie samarbejde tættere til de matematiske-fysiske fag – et af hovedformålene i denne forsøgsklasse. Det blev altså fortrinsvis et projekt i samfundskundskab.

Hos de *nysproglige* søgte vi at skabe en faglig/indholdsmæssig progression i forhold til kriminalitetsemnet i et projekt med overskriften: »Humanitære hjælpeorganisationer på baggrund af menneskerettighedsproblematikken«. Et samarbejde mellem historie og engelsk, fransk, tysk og delvis dansk. Historie gav den nødvendige basisviden dels i form af en historisk oversigt over menneskerettighedsbegrebets udvikling og dels ved at behandle begrebets forskellige tolkning og anvendelse i henholdsvis de vestlige og østlige lande og u-landene.

Et hovedmotiv med dette forløb var ligesom i »Bolig og miljø« at sende de nysproglige ud i praktik, helst et sted hvor man kunne forvente, at de fik udnyttet deres sprogkundskaber. Som eksempler på praktiksteder kan nævnes: Røde Kors, Folkekirkens Nødhjælp, Amnesty International og Mellemfolkeligt Samvirke.

Her som i den matematiske forsøgsklasse har opholdet uden for skolen været en udpræget succes, hvilket bl.a. skyldes den grundige forberedelse til praktikopholdet og praktikstedernes positive og imødekommende holdning (måske netop fordi, det er et forsøg!)

I de øvrige *fem gren/stamklasser*, der som sagt ikke er forpligtet til tværfaglige eksperimenter – og heller ikke får reduktion – har strukturændringen alligevel medført en række tværfaglige undervisningsforløb og en stærkt udvidet aktivitet med hensyn til ekskursioner og varierende former for undervisning uden for skolens bygninger. Historie har ofte her været involveret i kombinationer med dansk/ samfundsfag og dansk/ dansk, samfundsfag og geografi. En nærmere beskrivelse heraf må også vente til den endelige rapport, som vil blive udarbejdet ved forsøgets afslutning sommeren 1981. Dog skrives der efter hver fase på det udvidede forsøg delrapporter, der evt. kan udlånes til interesserede.

Sammenfatning

Det synes klart, at denne gymnasiestruktur er en absolut gevinst på en lang række områder. Det har givet optimale muligheder for tværfagligt samarbejde på alle niveauer og lukket op for et givtigt og spændende forsøgsarbejde mellem fællesfag (historie) og grenfagene. Vi har søgt og arbejder videre med at få eleverne væk fra deres fagopsplittede måde at betragte problemer og emner på, som af en lang række årsager er temmelig rodfæstet. Der vil derfor til næste år blive lagt vægt på mere projektorientering og fuldt integrerede forløb, bl.a. omkring en historisk periode.

Skemablokkene har fungeret godt, eleverne har været glade for at få mere sammenhængende tid bl.a. til gruppearbejder, og de er blevet udnyttet til brugen af AV-materiale, der jo sjældent er tilpasset de 45 minutter.

Klassekvotienten er blevet nedsat – en positiv oplevelse for en fællesfaglærer, og interessefællesskabet er blevet styrket inden for klassen. Det ofte mærkbare skel (måske specielt i historie) mellem de samfundsfaglige og klassens øvrige elever er væk, til gengæld må det ved forsøgets afslutning vise sig om væsentlige dimensioner herved er gået tabt for undervisningen. Vort specielle problem med den ene time samfundskundskab i 3.g er også med denne struktur løst.

Åbningen af gymnasiet udadtil (praktikopholdene) har været både fagligt og personligt udviklende for eleverne og kan måske have betydning for deres fremtidige erhvervsvalg. For de konkrete projekter har det virket klart motiverende og kan give eleverne inspiration og ideer til nye undervisningsforløb. (Eksempelvis gav opholdet på hjælpeorganisationerne lyst til senere at beskæftige sig med u-landsproblematik).

Lærersamarbejdet har som tidligere nævnt været lærerigt og især i de to forsøgsklas-

ser har det øgede samarbejde åbnet for timebytninger inden for skemablokkene, således at historie f.eks. har haft 8–10 timer på én uge til at starte et nyt projekt op – det giver sandelig nogle spændende muligheder.

Der er selvfølgelig også nogle problemer, der skal løses og måske bliver det i det kommende år. Kan vi opøve elevernes erfaring med projektarbejdsformen, således at vi ikke må opprioritere processen frem for produktet? Kan vi skabe en virkelig sammenhæng mellem fagene i den humanistiske faggruppe og henholdsvis sprogfagene og den naturvidenskabelige faggruppe? Dette er to meget centrale problemer.

Hvordan får vi tid til den omfattende planlægning – som vore elever er blevet uhyre bevidste om – og senere evalueringen, når vi har lovet dem en normal studentereksamen?

Overgangen fra 1.g til 2.g synes ikke at have været et problem i historiefaget, og det er min fornemmelse, at eleverne generelt ikke har oplevet de forskellige 1.g-forudsætninger og lærerskiftene som et væsentligt problem – tværtimod. Dette kan skyldes, at forsøg altid er spændende, men også at de var bevidste om denne problematik via diskussioner i forbindelse med elevafstemningen i 1.g omkring strukturændringen.

Selv om strukturen opfordrer til tværfagligt samarbejde bør det ikke ske for enhver pris. Det rigtige må være at veksle mellem tværfag og almindelig faglig undervisning, og at have lov at sige nej til emner, man finder helt uvæsentlige for fagets identitet. (Selv har jeg i forsøgsklassen nægtet at deltage i et projekt om *»kærlighed«!!!*) Derfor har det også givet lærerne på det udvidede forsøg nogle problemer med at få bekendtgørelsens rammer, åbning af skolen udadtil med praktikophold, § 25, faglig/indholdsmæssig – og pædagogisk/arbejdsmetodisk progression til at gå i spænd.

Hvis jeg derfor til slut efter knapt et års forsøgsvirksomhed må komme med mit personlige bud på, hvad der kan vindes ved en sådan gymnasiestruktur, er det først og fremmest en opfordring og opmuntring til tværfaglig undervisning (grenfag med fællesfag) i varierende faglige kombinationer – efter behov, men ikke som krav.

Måske kunne man tænke sig en ordning à la vor specialelæsning i historie. De fag, der ønsker at samarbejde indsender en indholdsbeskrivelse til direktoratet, og de implicerede lærere modtager en tid forud (til planlægning) og under selve forløbet en passende reduktion. Fagene finder sammen når emne/problemstilling er velegnet og lærer og elever ønsker arbejdsmetoder afprøvet, som vanskeligt kan praktiseres i den traditionelle faglige undervisning.

To indlæg fra konferencen om faget histories placering i det 12-årige uddannelsesforløb: Danmarks lærerhøjskole, 11. januar 1980

Fra konferencen om historiefagets indhold og placering i det 12-årige undervisningsforløb, afholdt på Danmarks Lærerhøjskole, 11. januar 1980, bringer vi 2 af indlæggene, nemlig fra Børge Pugerup, Viborg Amtsgymnasium, og fra Niels Finn Christiansen, Historisk Institut ved Københavns Universitet.

Børge Pugerup

Hvad afgør historiefagets fremtid?

I. Afhængighed og forandring

Et par ofte tilbagevendende udtryk fra debatten om aktuelle samfundsproblemer og i analysen af internationale forhold er *afhængighed* og *forandring*. Det kan minde os om, at historie – blandt meget andet – er beretningerne om menneskets afhængighed til alle tider, afhængighed af geografiske, materielle og økonomiske vilkår, af menneskets og medmenneskets vaner og fordomme. Historie er beretningerne om tilpasning, men ofte om forandringer – hastige eller langsomme, kampe for at opnå uafhængighed – undertiden vellykkede, men ofte endende i nye afhængighedsforhold i andre samfundsmønstre.

Det kan næppe vække undren, at en stor del af deltagerne i dette møde tager udgangspunkt i den antagelse, at historie som fag indeholder en sådan stoffylde, at det naturligt og nødvendigt må indgå i alle menneskers uddannelse, hvis de på rimelig måde skal kunne forstå og samtale om deres og andres situation og deres samfunds baggrund.

I en verden præget af afhængighed og hastig forvandling, af splittelse, opdeling og oplevelse af magtesløshed på mange leder,

er det blevet en international tendens igen at styrke historiefaget – ud fra bl.a. en hævdelse af nødvendigheden af kendskab til egen og andres baggrund, en nødvendighed af at kende og forstå forklaringer på sammenhænge i samfunds forandring – betimeligheden af at skabe fælles referencerammer over kløfter, der ofte uddybes.

Menneskets situation er ofte beskrevet som et kompliceret sammenstød af på den ene side de nære omgivelser og deres baggrund og på den anden påvirkninger udefra – ofte fra meget fjerne udviklingskæder. Og historie kan da i en vis forstand forstås som et væsentligt orienteringsmiddel, som er til rådighed til at skabe kendskab til det terræn, som mennesket har gennemvandret, og som en vej til tydeliggørelse af dets nuværende position – og dermed også i nogen grad som et redskab til at besinde sig på og til klargøring af egne handlemuligheder i færden ind i det ukendte i sin søgen efter en eller anden form for uafhængighed – efter forandringer af det bestående.

II. Historiefagets afhængighedsforhold

Inden det i de følgende indlæg herfra og fra salen nærmere præciseres, hvad der kan siges at være historieundervisningens mål og indhold, er det måske rimeligt som en start på en sådan drøftelse at prøve at skitsere nogle af de afhængighedsforhold, som består omkring fagets placering i systemet – eller rettere at antyde noget om de miljøer, som er bestemmende for fagets omfang, mål og indhold i den givne situation – og sideløbende hermed pege på *nogle* af de problemstillinger, som betragtninger omkring de enkelte miljøer kan rejse.

Forenklet kan man nok tale om mindst 4 miljøer.

1. Tidsmiljøet

I første omgang kan man pege på det brede *tidsmiljø*, som vi alle er aktører i. Det er en ofte tilbagevendende betragtning, at hver generation skriver historien på ny, og det er jo ikke blot fordi årtierne lægger sig som årringe til den historiske udvikling og derved ændrer perspektiver (20'rne og 30'rne tager sig noget anderledes ud end i vor historieundervisning) – det er ikke blot fordi ny forskning eller teoridannelse gør det rimeligt. Det er ofte nutidsforståelsen, der betinger nye syns- og skrivemåder.

I indledningen til de nye Danmarkshistorier gør forfatterne meget klart opmærksom på disse behov og disse sammenhænge. – Ja – nærliggende ville det jo være at pege på indledningskapitlet i den udgivne bog (særnummeret, NOTER nr. 60) som et studie i dette samspil. Og betragter man Ebbe Kühles og Vagn Oluf Nielsens indlæg om historieundervisningen i samme hæfte – ja så er det iøjnefaldende, at de tager udgangspunkt i analyser af aktuelle problemstillinger som basis for præcisering af mål og indhold.

Man kan derfor nok sige, at historie i en vis forstand er nutidsorienteret – i det omfang ikke for fjerne udviklingstendenser har en tendens til at præge undervisningsfaget.

Det kan som nævnt være afsmitning fra videnskabsfaget eller være markante nationale eller internationale problemstillinger, der slår igennem.

Historie som undervisningsfag bliver derfor *ikke* – som nogle måske gerne vil gøre det til – en fast størrelse, en fastslået række af linier, begivenheder og personer, som med selvfølgelighed optræder i undervisningen – men historiens stof tolkes og orienteres i lyset af nutiden.

Det er naturligvis – selv med antagelse af en sådan synsmåde som udgangspunkt – kan og bliver diskuteret er jo bl.a.:

1. i hvor høj grad denne indflydelse fra nutiden bør have indflydelse på formule-

ring af mål og indhold for faget,
2. endvidere hvad det er for tendenser i denne nutid der kan begrunde revision – og hvilke af disse, der skal prioriteres,
3. samt hvem der skal foretage disse valg.

Til det sidste kan man måske sige, at historie ofte er blevet brugt som et instrument i magthaveres hænder – at det ofte har været snævert udvalgte i samfundet, der har foretaget tolkninger af tidsmiljøet. Men man kan måske også sige, at der ikke mindst i de sidste årtier er klare tendenser henimod en demokratisering af debat og beslutningsproces omkring disse ting, med de omkostninger – men også de fordele – dette indebærer. – Herom mere i det følgende.

2. Det politiske beslutningsmiljø

En meget væsentlig del af tidsmiljøet er naturligvis det man forenklet kunne kalde det *politiske beslutningsmiljø*. Det er naturligvis ikke noget specielt for historie, at faget i vid udstrækning er afhængig af de rammer for undervisningen, som afstikkes af folketinget eller præges af udvalg og råd under den ansvarlige minister – eller af andre faktorer, der traditionelt indgår i det politiske beslutningsmønster.

I en overskuelig fortid er det let at få øje på et par enkeltbeslutninger, som i høj grad måtte blive styrende for fagets vilkår:

1. f.eks. reduktionen i gymnasiet fra 11 til 9 ugentlige timer, der sammen med lektionsforkortelsen reducerede den egentlige undervisningstid til ¾ – et forhold man ofte glemmer, når man drager sammenligninger mellem historie før og nu, en reduktion, der har dannet basis for en del kritik, der helt glemte tidsfaktoren, men samtidig en ændring der måtte danne grundlag for overvejelser omkring anvendelsen af den til rådighed værende tid.
2. – mere tæt på er histories stilling i folkeskolen i 8. og 9. klasse – et bortfald af faget som obligatorisk, som ikke blev fulgt af ændringer vedrørende gymnasiet og HF trods de ændrede elevforudsætninger – dokumenteret bl.a. i undersøgelsen i det sidste nr. af NOTER (nr. 62) – ændringer som måtte kunne forudses af de fleste. (Man kan spekulere på, om en lignende laden stå til ville have gjort sig gældende, hvis matematik og engelsk havde oplevet en lignende reduktion).

Dette blev et smerteligt eksempel på manglen på konsekvens og sammenhæng i undervisningspolitik. – Ikke underligt at ordet *krise* i 1970'erne fik en bredere betydning i historielærerkredse.

Det er ikke så forfærdelig mange år siden, at ca. 5% af en folkeskoleårgang gik i gymnasiet – foran os har vi forestillinger om et 12-årigt løb for alle – her og nu nærmer vi os 40% af en årgang.

Den uddannelsespolitik og økonomiske politik, der har ledt og måske vil lede til en situation i U-90's billede må naturligvis få konsekvenser for debatten om de enkelte fag. Ting som *antal af fag*, spørgsmålet *fællesfag/valgfag* og *timetal på ugebasis* er i alle skoleformer afgørende faktorer for bedømmelsen af de enkelte fags muligheder – og beslutningerne herom er traditionelt politikernes.

Hvis vi betragter den nærmeste fremtid, så vil situationen være den, at 60% af en årgang i og med, at de forlader folkeskolen, også ophører med at få undervisning i historie. Dette må, så vidt jeg kan se, betyde, at man klart må fastholde historie som et fællesfag i folkeskolen af mindst det omfang, det har nu, og at der meddeles en undervisning, som betyder en afrunding. D.v.s. at de mål m.h.t. viden, færdigheder og holdning, som skal og kan opstilles for faget, må være nået i og med folkeskolens afslutning.

Det kendskab til samfunds udvikling,

forandring og de materiale-kritiske aspekter og den interesse for at sætte sig ind i og forstå samfundsproblemer, som det i et samfund må skønnes at være naturligt, at alle borgerne har fået – de må på et eller andet niveau, som tager hensyn til de udviklingspsykologiske forhold på disse alderstrin – nås ved folkeskolens afslutning. Det er store krav, og det stiller udeladelsen af historie i 8. og 9. klasse i sin tid i et barsk lys.

Jeg skal ikke her tage stilling til de bud på en undervisning på 8. og 9. klassetrin, som gives i særnummeret (NOTER nr. 60), men vil blot pege på, at man så vidt jeg kan se, må arbejde med målsætninger, der er genkendelige for dem, der skal bruges i det videre forløb, hvis man mener noget med at skabe fælles referencerammer.

Det betyder, at man nok ikke skal være så angst for en gentagelse m.h.t. stof og indhold. Denne gentagelse kendtes før som en ny behandling af de samme afsnit, bare i bredere bøger. I denne form bør gentagelsen naturligvis ikke praktiseres. Den kunne fremover defineres på en ny måde – lad mig blot antyde hvordan:

1. Det kendskab til samfund og sammenhænge, som folkeskolen kan give, må naturligvis være mindre differentieret end på senere undervisningstrin.
2. Man vil senere i undervisningsforløbet kunne arbejde på et andet abstraktionsniveau –
3. og i højere grad kunne arbejde med synteser
4. og i højere grad kunne tumle mere makrohistoriske aspekter.

Tingene overstås og færdigbehandles jo aldrig én gang for alle. – Man må kunne vende tilbage til dem på flere niveauer. – Et vigtigt delmål i historie er vel også i alle skoleformer, at man som en fortsat proces også efter skoletilværelsen bruger de redskaber og det kendskab, man har fået, til at sætte sig ind i historiske og samfundsmæssige sammenhænge, at man er en kvalificeret benytter af medier og biblioteker og har rammer at sætte stadig nye informationer ind i.

Det er et spørgsmål, hvorledes en evt. politisk beslutning om et fælles 12-årigt løb vil påvirke fagets situation. Vil f.eks. et ikke eksisterende behov m.h.t. afrunding efter 9. skoleår virke ind på mål og stof i undervisningen indtil da? – Hvorledes vil det påvirke undervisningen i 10.–12. skoleår, at der er en bredere vifte af elevforudsætninger?

Under alle omstændigheder er det vigtigt som et signal til de politiske beslutningstagere at sige, at de rammer, som afstikkes i dette miljø, må have en sådan sammenhæng og konsekvens, at de bliver til at udfylde længere nede i systemet – og endelig er det vigtigt at få fastslået, at det både i 80'erne og 90'erne er nødvendigt med historie som et fællesfag også for det 10.–12. skoleår. Erkendelse af, hvad der er et realistisk timetal indtil 9. år – erkendelse af, hvad man alderstrinnet taget i betragtning kan nå indtil da – må lede frem til, at de niveauer, som det er muligt at arbejde på som 16–18-årig – ja disse niveauer er der behov for, at mange i et samfund har nået.

3. Beslutningsmiljøet på bekendtgørelsesniveau

En ting er naturligvis, at det politiske miljø i et demokratisk samfund nødvendigvis ved sine beslutninger afgørende vil påvirke de enkelte fags situation ved de rammer, som afstikkes – noget andet er, i hvor høj grad man vil præcisere betingelserne.

Man kan vel sige, at man traditionelt holder sig til det overordnede og lader selve udfyldningen ske af andre. – Og der skal da ikke her lyde ønsker om at forlade denne praksis.

Dermed nærmer vi os det, man kunne kalde *beslutningsmiljøet på bekendtgørelsesniveauet.*

Traditionelt vil det vedr. gym/hf bestå af:
1) elever
2) historielærere, udpeget af foreningen
3) direktorat.

Det nye i det sidste 10-år har her været den kraftige elevindflydelse – og den har naturligvis haft betydning i dette forum, hvor mål, stofvalg, eksamen m.v. fastlægges i bekendtgørelses- og vejledningsform.

Man kan vel sige, at alle parthavere i dette beslutningsmiljø bag sig vil have ganske brede debatter – og at mandatet ofte vil være eller blive et kompromis-mellem måske mange standpunkter – og at man i selve udvalget også vil have svært ved at finde frem til nogen nem enighed. Man må, hvis man ikke vil ende i en række mindretalsudtalelser og dermed skubbe problemernes løsning tilbage opad i systemet til overordnede råd eller udvalg, ende i nye kompromiser.

Dette kan i sig selv give pluralistiske rammer, hvor ganske meget overlades til tolkninger og valgsituationer uden for dette beslutningsmiljø.

Det er ofte blevet fremhævet – ikke mindst af kolleger med kontakt til udenlandske forhold – at en sådan form for liberalitet ofte er genstand for misundelse i andre lande, hvor tingene er lagt meget stærkt fast på et beslutningsniveau langt fjernet fra eleven og læreren.

Men samtidig pointeres det ofte som noget meget uheldigt, at denne beslutningsforskydning giver alt for løse rammer. Praksis bliver alt for forskellig hævdes det. Manglen på overordnede synspunkter skaber en mangel på konsekvens med forvirring og tilfældighed til følge.

Jeg tror, at en del, ud fra noget forskellige ståsteder, vil ønske strammere bekendtgørelsesformuleringer – men jeg tror samtidig (bl.a. fordi man næppe vil gøre miljøet mindre demokratisk), at man vil være tilbageholdende med at kræve en eller anden form for ensidighed af frygt for at få dikteret en ensidighed af en anden observans.

Det er nok derfor sandsynligt, at vi også fremover vil skulle regne med ganske rummelige bekendtgørelser og vejledninger, men en konstatering heraf berøver naturligvis ikke debatten om arbejdet i dette miljø sin interesse – tværtimod.

For det kan naturligvis diskuteres, om man med bevarelse af en vis frihed kan nå til enighed om at burde nedfælde mere præcise grundopfattelser, som denne frihed kan udfolde sig indenfor. Om man kan nå frem til, at de valg, man vil lade ske på de enkelte hold, er mere valg mellem formuleringer inden for rammer med en tydeligere sammenhæng og konsekvens.

Den livlige debat som pågår vedr. mål og stofvalg – og som i mange henseender har sit udspring i det begrænsede timetal og den deraf følgende nødvendighed for at prioritere – den frihed i bekendtgørelsen, som man mener kan føre til mangel på sammenhæng, og endelig måske den synsmåde, at bekendtgørelse og vejledning er direkte i konflikt med det, man vil – denne meningsbrydning vil givet gøre det meget vanskeligt fremover at nå frem til formuleringer, som alle synes om, og derfor vil de goder, der jo også fremhæves ved vor tradition, nok bestå fremover.

Endelig bør man nok fremhæve, at man i dette miljø – og med al sandsynlighed også fremover – nok vil være varsom med at træffe beslutninger, der undlader at tage udøvernes forskellighed i betragtning.

Røgterne af faget flytter næppe hegnspælene mere sammen, end at vi i hjorden stadig bevarer en vis græsningsfrihed – og næppe så langt væk, at rimelige græsgange kun kan findes med førerhund.

4. Realiseringsmiljøet

Dermed nærmer vi os det miljø, hvor sam-

spillet mellem lærer og elever i den konkrete undervisningssituation skal udfylde de rammer, som er givet andre steder.

I dette *realiseringsmiljø* kan der være grund til at fremhæve de §'er, som i det sidste ti-år har betydet en øget indflydelse fra elevside på situationen. (§ 25 og 6, og nævnes bør også elevindflydelsen i 8. og 9. klasse).

Nu må det nok slås fast, at denne indflydelse, som er nedfældet i §'er uden for historieafsnittene, kan og bliver praktiseret på meget forskellig måde, og at gengivelsen af systemet ofte er en karikatur. (Som i øvrigt megen omtale af historie før og nu – jvf. den, der lærte det hele, og den, der ingenting fik ud af det).

Jeg har vanskeligt ved at forestille mig, at man fremover vil kunne opgive de fordele, der ligger i en elevindflydelse – men man kan naturligvis problematisere adskillige ting omkring den.

Det kan eksempelvis hævdes, at med den frihed, bekendtgørelsen indeholder, bliver de mange valgmuligheder stærkt medvirkende til, at et holds samlede tolkning kommer til at ligge ganske langt væk fra nogle tænkte hensigter.

I en analyse af Inger Svane i hæftet (NOTER nr. 60) forsøger hun at give et signalement af, hvorledes tingene fungerer i øjeblikket i gymnasiet – og jeg tror billedet i mange henseender er korrekt. – Det viser bl.a. også, at friheden på bekendtgørelsesniveauet også får eller kan få til følge, at man afprøver og følger nye veje uden at komme i konflikt med bekendtgørelsen og med bevarelsen af § 25.

Man kan imidlertid også rejse det spørgsmål, om det udviklingspsykologisk er rigtigt at lade valgmulighederne være så åbne i hele forløbet – om man ikke skulle vente og først præsentere nogle ting – synspunkter, som Ole Jellingsø bl.a. har været inde på.

Der er næppe helt nemme løsninger på disse problemer, men vejen frem kan måske blive, at man i sammenhæng med præcisere formuleringer i bekendtgørelse og vejledning beskriver valgsituationerne nøjere – og måske også begrænser dem til at finde sted inden for mere afstukne rammer tidsmæssigt.

Jeg har tidligere været inde på det vigtige i, at der er en sammenhæng i hele uddannelsesforløbet fra 1. til 12. skoleår. Det, der bliver meget vigtigt i det 10.–12. skoleår, bliver naturligvis, hvor stor spredningen i elevforudsætninger efter 9. skoleår bliver. Undersøgelsen i NOTER nr. 62 peger jo på, at de grupper, der fremover mødes i 1.g, vil være ganske forskellige i forudsætninger. Det er naturligvis forhold i realiseringsmiljøet, som må indgå i overvejelser andre steder i systemet.

Man kunne pege på, at ønsket om at gøre historie til fællesfag naturligvis ikke er udtryk for noget eksklusivt eller selvtilstrækkeligt – at det naturligvis ikke bør udelukke et samspil med og et samarbejde med andre fag i hele skoleforløbet. – Der er nok behov for forsøg – for at trække udenlandske erfaringer ind – og for fortsat efteruddannelse, hvis det bredere end nu skal kunne overkommes. Mulighederne hænger jo også sammen med hvilke strukturer vi arbejder i, f.eks. er det givetvis lettere i 1.HF. end på et grenhold i gymnasiet.

Det er ofte blevet fremhævet, at vi for specielt de 16–19-årige er ringe stillet m.h.t. vor viden om disse alderstrins psykologi. Vi er nok af tradition forledt til at glemme, at skellet mellem folkeskole og gymnasium så langt fra er det eneste, og vi har nok i mange sammenhænge glemt at tage vare på de progressionsproblemer, der ligger i dette spand af tid. – Jellingsø har peget på det m.h.t. bøger – og som nævnt m.h.t. valgmuligheder. Det kan blive et påtrængende problem at få etableret mere sikker viden om disse årgange og at få indbygget

hjemlige eller udenlandske erfaringer i bestemmelser og praksis.

Noget sammenhængende med det foregående kan klassestørrelsen også fremover blive et væsentligt problem i realiseringsmiljøet. Vi er naturligvis ikke ene om det. Elevforudsætningernes forskellighed – ønsket om at prøve mange arbejdsformer, herunder mere individuelle – kan selv i en sparetid ikke forhindre, at et fællesfag ytrer ønske om andre holdstørrelser.

III. Afsluttende bemærkninger

Man kunne naturligvis havde trukket andre sider frem i de nævnte miljøer – og have omtalt betydningen af helt andre miljøer – f.eks. læreruddannelser. Jeg håber andre vil komme ind på det.

Her til sidst skal det blot fremhæves, at der naturligvis er meget stærke sammenhænge mellem de forskellige miljøer – og at pilene, direktiverne, anvisningerne, rådene ikke kun går én vej, men på kryds og tværs i systemet. – Bortset fra eleverne er vel alle miljøer samlet her i dag og derfor ser jeg da konferencen som en god mulighed for at tydeliggøre den meningsbrydning, der nok findes i alle kredse.

Men hvad enten vi er opinionsdannere i det brede tidsmiljø eller beslutningstagere eller udøvere på andre steder, så er det nok vigtigt, at vi gør os klart, at de påvirkningsmuligheder, der ligger i et fag som historie, altid vil skabe uenighed.

Derfor kan der nok, hvis man vil beholde de eksisterende beslutningsveje, blive behov for ganske megen besindighed, en del tolerance, nogen faglig uhøjtidelighed og for en fortløbende debat, en trækken på alle erfaringer også udefra, og et samarbejde mellem alle skoleformer.

Hvad der derimod ikke er behov for, er under indtryk af krisen med dens trussel mod den materielle velfærd ud fra en påstået trang til effektivisering – eller en optagethed af spareiver – at kaste os ud i den fattigdom det vil være at afskære kommende årgange fra kendskab til samfund og samfundsudvikling – eller at gøre det til en specialitet for de få. Det vil være en selvvalgt blindhed – det vil være at kaste mennesker ud i en uoverskuelig afhængighed og at prisgive dem til uforudsigelige forandringer.



Niels Finn Christiansen

Faget histories placering i det 12-årige uddannelsesforløb – set fra en universitetslærers synsvinkel

Nogle har måske undret sig over, at en universitetslærer er opført som indleder til et tema som dette. For en umiddelbar betragtning kan det vel også forekomme noget malplaceret. Har vi overhovedet tilstrækkeligt kendskab til folkeskolens og gymnasiets og HF's behov og problemer, faglige og pædagogiske diskussion til at vi kan bidrage med anvendelige synspunkter. Det er en berettiget tvivl. For mange af os er de forskellige skoleformer og niveauer givetvis lukket land, som vi kun stifter bekendtskab med gennem vore børns skolegang. Ikke desto mindre tror jeg vi kan have stor glæde af hinanden. Der er så vidt jeg kan dømme i de senere år sket en kraftig intensivering i udvekslingen af forskningsresultater og faglige debatter fra universiteterne til vel især gymnasielærerne, men også delvis lærerne i folkeskolen og på seminarierne og en tilsvarende formidling af behov og ønsker fra disse skoleformer til universitetslærerne. Det vil efter min mening være overordentlig nødvendigt, at disse forbindelser fortsættes og udbygges i det/de kommende tiår. Af flere grunde:

1. Det voldsomt stigende antal elever i de sidste år af de 12-årige uddannelsesforløb medfører, at gymnasiet og delvis HF ikke længere uden videre kan betragtes som en forberedelse til et studium på et af universiteterne eller de andre højere læreanstalter. Denne tendens vil utvivlsomt blive forstærket i det kommende tiår, og den understreges yderligere af den adgangsbegrænsning til de højere læreanstalter, der nu har fungeret et par år for universiteternes vedkommende og som må formodes at blive skærpet i de kommende år. Kort sagt det bliver et lille mindretal, der fortsætter en videregående uddannelse på de højere læreanstalter. Selv om gymnasielærere og delvis seminarielærere fortsat vil blive uddannet på universiteterne indebærer denne nye struktur i uddannelserne en risiko for at vi kan komme til at leve i isolerede enklaver.

2. Det vil kunne få alvorlige konsekvenser for formidlingen mellem uddannelsesniveauerne, også fordi færre og færre kandidater, hvis vi ser bort fra det aktuelle ansættelsesboom, vil kunne finde beskæftigelse i gymnasier og på seminarier. Gennemsnitsalderen for gymnasielærere er så vidt jeg er orienteret i dag ikke over 35 år. Det betyder, at der vil gå en rum tid, før den mulighed for faglig fornyelse, der har ligget i den løbende tilgang af yngre kandidater til skolerne, vil kunne opstå igen. Der er, som det også er tilfældet på universiteterne, risiko for en faglig stagnation, som selvfølgelig ikke skyldes manglende vilje til at forny sig, men som er et resultat af de

radikale strukturelle og uddannelsespolitiske ændringer, der er sket i den sidste snes år.

Hvis disse risici skal imødegås, er det efter min opfattelse nødvendigt både at vi mere alment sørger for at opretholde en snæver kontakt mellem uddannelsessystemets grene, og måske især at efteruddannelsesmulighederne udvides kraftigt i forhold til det nuværende niveau, således at forskningsresultater og videnskabelige debatter kan formidles videre. Det vil være nærmest katastrofalt, hvis de efter min mening mange positive erfaringer for alle parter hermed beskæres i de kommende år. Endelig vil det også være nødvendigt at udvide samarbejdet omkring udarbejdelsen af undervisningsmateriale til skolebrug. Her er der, som det fremgår af flere indlæg i det grønne særnummer, store udækkede behov, og her vil vi nok fra universiteterne kunne bidrage, omend næppe i særlig grad til den pædagogiske dimension.

Her nærmer vi os dagens hovedspørgsmål om hvilken placering og rolle historiefaget skal have og hvilket indhold, der skal formidles på de forskellige trin i uddannelsesforløbet. Om disse problemer har der nu i en årrække været ført en frodig, alsidig og til tider skarp debat, der til en vis grad kan sidestilles med de diskussioner, der er ført på universiteterne om de humanistiske fags målsætning og indhold. Debatten har vel nok i nogen udstrækning været udtryk for en orienteringskrise for faget historie, dels i forhold til den traditionelle historieundervisning og historieopfattelse, dels i forhold til andre fag som samtidsorientering og som følge af overbetoningen af den nyeste historie i de officielle krav til undervisningen, men især, tror jeg forårsaget af de radikale samfundsmæssige strukturændringer, der er sket i de sidste 20–25 år.

Flere indlæg i særnummeret nævner betydningen af det, der kaldes den anden industrielle revolution, og jeg er enig i, at skal der sættes et skel som baggrundsforklaring for diskussionen om skolens og specielt historiefagets rolle og indhold er det langt snarere 1958 end 1968, som det ofte ses. Som forklaring på det store antal lovændringer, bekendtgørelser, betænkninger, vejledninger, planer, abortive eller realiserede siden slutningen af 50'erne, må vi søge til de sociale strukturforandringer, der har ledsaget denne økonomiske revolution. Det klassiske 100–150 år gamle klassemæssige mønster med en økonomisk og politisk stærk bondeklasse og lidt senere arbejderklassens fremkomst som politisk faktor er blevet afgørende brudt. De to klasser havde en relativ historisk rodfæstethed og i hvert fald for bondeklassens vedkommende ret sikre forestillinger om klassens historiske rolle og folkeskolen på landet var i ret høj udstrækning et integreret led heri. Noget anderledes forholdt det sig med arbejderklassen, hvis historiske bevidsthed ikke blev så rodfæstet og dynamisk som bondeklassen og skolesystemet i byerne ikke så påvirket af klassen kvantitative dominans. Der var mere tale om et alment ideologisk – kulturelt klassepræg i byerne. Tilsvarende var gymnasiet i ganske god overensstemmelse med det (embeds)borgerskab, der især befolkede det.

Opbruddet herfra har især været karakteriseret ved en kvantitativ decimering af bondeklassen og en betydelig relativ tilbagegang for det der kan kaldes den klassiske arbejderklasse, begge dele til fordel for udviklingen af det nye mellemlag af private og især offentligt ansatte lønarbejdere gennem den velkendte ekspansion af de offentlige sektorer siden 50'erne. Det er et lag, som er rekrutteret fra stort set alle tidligere klasser, og som derfor er uden samlet klasse- eller gruppebevidsthed, uden historiske rødder og historisk bevidsthed om sin rolle i samfundet og tilmed en socialt og politisk stærkt heterogen gruppering.

Det er et nyt lag, som først nu er i færd med at finde sine identiteter, og et stadig større antal af eleverne kommer herfra.

Men det er jo i realiteten de folk, der bemander uddannelsessystemet – det er os som undervisere og det er uddannelsesbyrokraterne, og det er i vid udstrækning fra dette lags normer eller søgen efter normer hele komplekset af bestemmelser for skolen udgår og det er i disse cirkler, diskussionen om historiens indhold, placering og formidling har været ført. Vi må håbe, at den ikke alene har været ført ud fra vor egen usikkerhed, men også i den hensigt, at det blev elevernes historie, og deres behov vi prøvede at pejle os ind på.

I disse debatter er der i de seneste år udkrystalliseret nogle kærnebegreber, som næsten alle nu synes at acceptere som positive og efterlevelsesværdige. Det gælder først og fremmest den høje prioritering af forståelsen for samfundsmæssige og historiske sammenhænge, lange linjer i det historiske forløb og indsigt i forandringer og kræfter bag disse. På det mere formmæssige gælder det begreber som tværfaglighed, projektarbejde og kravet om at historieformidlingen skal tage udgangspunkt i elevernes umiddelbare erfaringshorisont og livssituation. For alle disse begreber gælder, at de kun i begrænset omfang siger noget om indholdet. Det er vel også derfor, at de har kunnet vinde så vid accept. De siger intet om det grundsyn, der undervises ud fra, bortset fra at den stærkt individualiserende og opsplittende tendens forkastes.

Næsten alle indlæg har haft som forudsætning at der nødvendigvis må være forskellige opfattelser af historien, både m.h.t. de faktorer, der bestemmer udviklingen og følgelig hvilke temaer, der er mere og mindre væsentlige i undervisningen. Der synes også stort set at være enighed om, at eleverne bør stifte bekendtskab med disse forskellige opfattelser for i bedste fald at kunne danne sig en selvstændig holdning til historien. Det er for så vidt helt i orden. Men jeg tror, at vi må grave et spadestik dybere og spørge, hvorfor er der forskellige opfattelser af historien og hvorfor er disse opfattelser blevet så skarpt profileret i de senere år.

Vi er traditionelt vænnet til at udgå fra en forestilling om en »Fælles historie«, at alle danskere stort set har den samme fortid, en samlet historisk arv, som kan formidles til eleverne. Denne tankegang ligger også til en vis grad i vejledninger og debatindlæg. Det synes jeg godt kan problematiseres. Lige så lidt som vi danskere har en fælles nutid, lige så lidt har vi en fælles fortid og dermed en identisk erfaringsdimension, der kan gribes fat i i undervisningen. Der er afgrunde mellem de livssammenhænge og erfaringer, som elever og deres forældre og forfædre har som arbejdere i Ballerup, på Vesterbro eller i Randers og de tilsvarende erfaringer og historiske ballaster hos borgerskabet i Gentofte, indflytteren i et parcelhuskvarter i Skive og Ølgod eller hos bønder på Nordlangeland. Disse forskellige livserfaringer og forventninger er ikke blot regionalt bestemte, men de kan ofte gå midt ned gennem de enkelte klasser, og hvis ideerne om at tage udgangspunkt i elevernes erfaringer og livssituation skal have nogen mening, må det indarbejdes i undervisningen, at de er vidt forskellige og modsætningsfyldte, at de sociale og politisk-ideologiske modsætninger er en levende realitet for eleverne, selv om de ikke altid opleves lige klart.

For 80'ernes vedkommende vil dette problem givetvis blive forstærket som følge af krisen og de virkninger, den har for elevernes muligheder og forventninger. Der ligger en vigtig opgave for historieundervisningen i netop at historisere de nuværende tilstande, vise at det ikke er evigtgyldige naturlove, de er oppe imod, men at det er samfundstilstande, som kan forandres gennem en kollektiv bevidst aktiv handling, således som fortidens klasser

har gjort det. Kun derved kan den efter min opfattelse udbredte desillusionerede resignation over for fremtiden blandt de større elever brydes radikalt. Det må være en hovedopgave at vise, hvorledes kombinationen af fantasi og realistisk viden har været fundamentale betingelser for den gradvise fremgang i beherskelse af natur og samfund.

Det vil i denne sammenhæng også være nødvendigt at bekæmpe U 90's absurde opdeling af tilværelsen i de fire liv, ikke alene fordi den er principelt forkert og antihistorisk, som Sv. Sødring har vist, men også politisk og socialt passiviserende. Krisen har mere end noget andet blotlagt de uadskillelige sammenhænge i de sociale klassers og lags livssammenhænge og historieundervisningen kan i sammenhæng med andre fag vise det historisk betingede i sammenhængen og i det ideologisk styrede forsøg på at opsplitte den.

Alt dette er selvfølgelig som ideal et drabeligt og urealistisk program. Ikke alene fordi historiefaget, trods dets aktuelle styrkelse i skolen, stadig ikke er et helt centralt fag, men også fordi der er andre problemer. Hvis vi betragter hele udbuddet af fag og den fagforvirring, som eleverne givetvis må opleve i løbet af en dag eller uge så tror jeg at det er vigtigt ikke at slå os til tåls med at historie er ved at blive styrket. Der ligger også en opgave i at historisere andre fag, så at sige nedbryde historikernes og historiefagets monopol på historien. Det er sket i vid udstrækning på universiteterne og er vel undervejs i skolen også, formidlet gennem den øgede indsats for tværfagligt samarbejde. Hvis vi kunne arbejde henimod at mange fag bidrog til at skabe en historisk funderet omverdensforståelse, så ville historiefaget også kunne dementere det præg af udvendighed i forhold til deres egen situation, som mange elever stadig finder, det har.

Programmet er imidlertid også vanskeligt realisabelt, fordi det vil stille nogle nye krav til os som lærere på alle uddannelsestrin, som vi er dårligt rustede til at indfri både socialt og uddannelsesmæssigt. *Socialt*, fordi vort erfaringsgrundlag oftest er forskelligt fra elevernes og deres forældres. Vi opfattes, selv om vi måske selv vil afvise det, som en særlig kaste, der har fået stillet nogle opgaver af nogle endnu fjernere myndigheder og sjældent som mennesker, der kan have en fællesinteresse med i hvert fald nogle af eleverne.

Uddannelsesmæssigt, fordi vi er uddannet efter nogle faglige vidensmæssige og metodiske normer, der er forsinkede eller forstenede produkter af længst forladte positioner m.h.t. objektivitet, videnskabelighed. Hvis vi skal gøre os håb om at virkeliggøre de mange smukke målsætninger, der er formuleret for faget i skolen, må vi paradoksalt nok starte med os selv, bearbejde vor egen historieforståelse og samfundsopfattelse og som en konsekvens heraf gradvis revidere læreruddannelsen ikke alene til folkeskolen men også til gymnasiet.

Her kan vi så slutte ringen. Det er ikke ligegyldigt for universiteterne, deres studieplaner og normer for kandidatuddannelse, hvilke resultater, der kommer ud af diskussionerne om historiefagets placering i skolen. Påvirkningerne må gå begge veje. Jeg sporer allerede i de senere års tematiske nyorientering henimod en ny form for socialhistorie på universiteterne og i interessen for udenlandske projekter som det engelske »History Workshop« en følsomhed blandt studenterne over for nogle af de nye krav, de vil møde både som lærere og aktivister i samfundet som helhed.

FEM INDLÆG OM FAGET HISTORIES PLACERING I GYMNASIE- OG HF-STRUKTUREN, SET PÅ BAGGRUND AF DELS HERLEVFORSØGENE, DELS DEBATTEN I UDLANDET



Jarl Damgaard

Herlev-forsøget og historie

»Skal historiefaget i fremtidens gymnasium stå som eksponent for de samfundsvidenskabelige eller de humanistiske videnskaber«, spørger Jarl Damgaard, Nykøbing Falster Katedralskole, i denne artikel, der tager sit udgangspunkt i Herlev-forsøgets fagbeskrivelse, men som tillige er et svar på Per Bregengaards artikel i NOTER nr. 63.

Herlev Statsskoles forsøgsprojekter for de kommende år beskæftiger mange i »Gymnasieskolen«, i aviser, ved debatter på lærerværelser og i faglige foreninger. Og det på trods af, at man stadigt i Direktoratet fastholder, at Herlev Statsskoles forsøg kun er et blandt mange, en tilfældig skoles forsøg. I så fald kunne de mange gode og dårlige argumenter med større ret bringes i stilling til mange andre nødvendige slag. Det fortsatte åbenbare stærke engagement skyldes dog nok den ret bastante mistillid til undervisningsinspektør Fischer Hansens tale om Herlevs forsøg som en græsrodsbevægelse i »Gymnasieskolen« nr. 3 sammenholdt med sammes artikel i »Uddannelse« nr. 1 1980 om »aktuelle problemer i gymnasieskolen«. Alle disse aktuelle problemer synes med overraskende præcision at kunne løses efter Herlev modellens anvisninger i U 90's ånd.

Historie og histories placering i det 12-årige uddannelsesforløb har været til en spændende debat i et særnummer af NOTER. Hvis Herlev tankerne slår igennem, er det fundamentet, der vakler.

Lad os se lidt på det sidste for mig tilgængelige forslag til det samfundsvidenskabelige område, et forslag, der er fælles for strukturgruppe A og B (ang. strukturerne A og B se »Gymnasieskolen nr. 3 1980). Forslaget er dateret den 19.12.79. Det fremgår af »Gymnasieskolen« nr. 7 p. 259, at det er det andet reviderede ud-

kast. Det fremgår samme sted, p. 262, at fagkonsulenterne i historie har tilkendegivet, at dette andet udkast til beskrivelse af fagområde 2 nu er udarbejdet sådan, at den gældende bekendtgørelses minimumskrav er opfyldt, og at fagkonsulenterne nu ingen indvendinger har. Både strukturgruppe A og B beklager meget i artiklen i »Gymnasieskolen« nr. 7, at de mange reaktioner på Herlev forsøget bygger på ufærdige arbejdspapirer. Hertil er at sige, at vi jo ikke kan diskutere andet på nuværende tidspunkt og at Direktorat og fagkonsulenterne jo faktisk har accepteret forsøget på dette ufærdige arbejdsgrundlag. Lad os betragte arbejdspapirerne i uddrag:

Undervisningens formål:
Formålet med undervisningen er at sætte de studerende i stand til med samfundsvidenskabelige hjælpemidler kritisk at analysere samfundsproblemer og selv udvikle sammenhængende samfunds- og kulturforståelse og samtidig at sætte dem i stand til at deltage i samfundets beslutningsprocesser.

I denne sammenhæng skal den studerende:
»a) tilegne sig viden om det samfundsvidenskabelige område: den økonomiske, den politiske, den sociale og den rumlige dimension i fortidige, nuværende samfund samt drage konklusioner og perspektiver for fremtidige samfund.
b) træne sig i problemformulering og problemløsning ud fra en tværfaglig og samfundsvidenskabelig synsvinkel, herunder forbinde teori med praksis.
c) tilegne sig og kritisk tage stilling til samfundsvidenskabelige teorier og metoder.«

Hvad undervisningens indhold angår omtales følgende fem dimensioner, som alle skal være repræsenteret i undervisningen: den økonomiske, den politiske, den sociale, den rumlige og den historiske dimension. Hvad specielt den sidste angår siges: »Den historiske dimension omfatter verdenssamfundenes og det danske samfunds udvikling fra fortidens jæger- og samlersamfund og tidlige agrarsamfund til nutidens og fremtidens agrarsamfund og industrisamfund.«

Følgende samfundsvidenskabelige metoder og teknikker skal rummes i undervisningens indhold:
a) En præsentation af de *væsentligste samfundsvidenskabelige* teoridannelser . . .
b) En gennemgang og praktisk anvendelse af *vigtige samfundsvidenskabelige teknikker* . . .
c) En gennemgang og praktisk anvendelse af *grundlæggende statistiske begreber og teknikker* . . .
d) En gennemgang og praktisk anvendelse af de *dokumentationsteknikker* . . .
e) En gennemgang og praktisk anvendelse af *redskaber til beskrivelse af en produktionsproces og/eller en virksomhed/arbejdsplads* i forbindelse med praktikophold eller virksomhedsbesøg.

Fælles krav til emner/temaer:
a) *Mindst 3 emner* skal omhandle væsentlige træk i menneskehedens historie. Heraf skal et emne dække væsentlige forhold ved *udviklingen i mindst et af de tidlige agrare samfund, og overgangen til industrisamfund* og et emne skal dække *verdenssamfundets udvikling siden 1. verdenskrig*. For alle 3 emners vedkommende lægges der vægt på at udviklingsforløbene drøftes således, at samfundene anskues i deres helhed.
b) *Mindst et emne* skal omfatte væsentlige træk ved det *nutidige og fremtidige Norden/Danmark* . . .
c) *Mindst et emne* skal omfatte *produktion og samfund* . . .
d) *Mindst et emne* skal omfatte *uddannelse og socialisering* . . .

I kommentarerne til forsøget betones ustandseligt, at man må lægge større vægt

på at tilgodese elevernes interesser. Grendelingen har efter gængs filosofi tilgodeset dette, men nu sættes den ud af funktion og erstattes af interessetoning og grentoning, der skal befordre den sammenhæng i uddannelsen, som det nuværende system angiveligt ikke kan give. Det er projekttanken, der helt dominerer, sammenhængen mellem fagene er nøgleordet. Mig forekommer det, at de anførte uddrag helt klart viser, at i samme udstrækning denne sammenhæng opnås i Herlev-modellen lægges fagene blot, tømmes for indhold og umuliggør faglig fordybelse. Tværfagligheden har i alt fald i dette tilfælde gjort historie til en eksempelsamling for samfundsfag. De anførte uddrag her og andre steder i dette nummer af NOTER taler for sig selv.

Hvad er filosofien bag forsøget? Hvor skal slaget stå? I sidste nummer af NOTER har Per Bregengaard, Amtsgymnasiet i Køge, følgende kommentar til en af artiklerne i særnummeret af NOTER. Han skriver: »I modsætning hertil mener jeg, at vi i det mindste inden for de samfundsvidenskabelige og humanistiske videnskaber i dag er på vej frem mod en enhedsvidenskab. De seneste 10 års erkendelsesmæssige landvindinger, der i allerhøjeste grad har været teoretisk dybtgående, skyldes primært denne bevægelses nedbrydning af faggrænserne. Inden for skoleundervisningen bliver det derfor også mere og mere absurd at opretholde de stive faggrænser« (NOTER nr. 63 p. 45).

Her står synspunktet absurd skarpt trukket op. Her er visionen trukket frem! Efter den svada tilslutter man sig ganske ønsket i »Til Glæden« (Bredsdorff m.fl. 1980) om en rerenæssance for humanismen. To videnskabstraditioner har inden for humaniora kæmpet siden 1800-tallet, empirismen (erfarings*tro*) og empirien (erfarings*kundskab*). Empiristerne har flittigt broderet på det rationelle verdensbillede, drømt om enhedsvidenskab og fornægtet åndsvidenskabernes eksistensberettigelse, hvis de ikke formåede at overtage de naturvidenskabelige teoridannelser og metoder. I vores sammenhæng står slaget mellem samfundsvidenskaberne og historie.

Historie drejer sig om det konkrete, det individuelle, det tids og stedbundne. Mennesket lever i én tid og på ét sted og ikke samtidigt i en anden tid og på et andet sted. De dør, gentager sig ikke. Menneskers liv i tid og sted, deres historie gentager sig ikke. Men historien om en tids mennesker genfortælles igen og igen. Den gengiver ikke deres virkelighed, som den egentlig var, og som de selv oplevede den tid og dette sted, men historien om dem er ikke desto mindre virkelig for en ny tids mennesker på et nyt sted og på en ny måde, der er bestemt af det nye sted og den nye tid. Omvendt er historien en del af den nye tids virkelighed og den nye tid er derfor også bestemt af historien.

Denne erkendelse er humanioras særkende i forhold til andre videnskaber. Historie er derfor den fundamentale dimension i humaniora. Naturvidenskaberne beskæftiger sig med lovmæssigheder, samfundsvidenskaberne teknificerer, strukturaliserer og laver enhedsvidenskaber og enhedsfag. De frigør måske mennesker fra bestemte opfattelser, men binder dem snart efter til andre. Historie og åndsvidenskaberne beskæftiger sig med det unikke, begivenheder der ikke gentager sig. De er hermeneutiske d.v.s. de hjælper mennesker til at forstå sig selv og andre. Samfundsvidenskabernes og de humanistiske fags metoder og teknikker kan aldrig nærme sig til hinanden. Historie og åndsvidenskaberne kan ikke forklare noget som helst, men de kan skabe forståelse for det særegne, indlevelse i det særegne. Dette er ikke en statisk, men en dynamisk erkendelse, som det meget præcist formuleres i »Kritik« nr. 51 p. 98ff, af Johan Fjord Jensen: »Enhver forestilling om humanistiske fag og en humanistisk identitet er for mig i dag uadskilleligt knyttet sammen med

det historiske. Det genstandsområde, vi står med, består af overleverede historiske data, der også må studeres historisk. Men det historiske består ikke deri, at man ud af de overleverede kendsgerninger udrager humant almene udsagn, men i at forstå dem som historisk bundne for derigennem at udvikle en historisk bevidsthed. Denne bevidsthed bliver til i samspillet mellem de historiske former, som de til forskellig tid er opstået, og de former, vi i dag er omgivet af og fungerer i. Jeg opfatter disse nutidige former som arkæologiske, altså som bestående af en række lag og overlejringer, der ved graden af deres indbyrdes usamtidighed virker fremmende eller hæmmende for den historiske proces. Den historiske bevidsthed bliver da til i samspillet mellem erkendelsen af de historiske kræfter i deres historiske betingethed og evnen til at dechifrere de historisk arkæologiske lag, vi selv er indlejret i. Igennem denne bevidsthed bringer individet og klassen sig ud over at være et blindt bytte for de historiske kræfters virke. Den historiske bevidsthed indgår som en nødvendig, men ikke tilstrækkelig betingelse for at kunne tage kampen op mod disse kræfter.

Den største trussel i dag imod humaniora er, at de humanistiske fag instrumentaliseres i en slags alliance imellem en antikvarisk kulturbevidsthed og en smart, moderne serviceholdning. Jeg opfatter heroverfor humaniora som et endnu eksisterende resistensområde, der med historisk erkendelse som våben kan konfrontere samfundet med de historiske realiteter og yde modstand mod løgnen og bedraget.«

Her skal slaget stå. Historie må gøre sig sin plads som humanistisk fag helt klart og historikerne vælge side i denne kulturkamp, der kun kan blive mere og mere tilspidset.

I et af arbejdspapirerne, der er grundlaget for Herlev strukturforsøget, angives den øgede tilgang til gymnasiet d.v.s. de mange nye elevgrupper, der er kommet ind, som en af hovedårsagerne til, at gymnasiet bør ændres radikalt. Det hævdes, at størstedelen af gymnasiet bør ændres radikalt. Det hævdes, at størstedelen af undervisningen går hen over hovedet på eleverne. De bliver mere og mere passive. Udtalelsen går igen i mange variationer i mange andre sammenhænge, men meningen er overalt den samme: socialgruppe 4 og 5 kan ikke forstå, hvad der foregår i det alt for teoretisk funderede gymnasium. Derfor skal de teoretiske fag nedprioriteres og de mange fag integreres og grenene afskaffes. Heroverfor må siges: gymnasiets almendannende og studieforberedende mål består i at intellektualisere eleverne d.v.s. udvikle deres abstrakte begrebsdannelsesevne, som jo netop vækkes i puberteten. Det skal gøres ved at lære dem at se problemer, hvor de tilsyneladende ingen ser. Netop her ligger de humanistiske fags berettigelse, men også kimen til modstanden mod de konsekvente fortalere for projektorientering og tværfaglighed. Hvis eleverne berøves muligheden for selv at skabe og opdage deres virkelighed i et humanistisk resistensområde kan passiviseringen i skolen kun brede sig. Adfærdsvidenskaberne åbner derimod mulighed for, at eleverne lærer sig at anvende et antal på forhånd konstruerede instrumenter eller modeller. Nøgleordene, også i Herlev bliver: at tilpasse sig, at deltage, ændre holdning etc. . . . på andres præmisser. Preteaching dominerer på autopsiens bekostning. Resignation og passivitet bliver følgen.

Problemet med humaniora, de trængte fagområder, er, at de er farlige for den korporative stat, der er under opsejling. Problemet med historie er, at det støtter det humanistiske resistensområde, hvis det undgår at blive en eksempelsamling for samfundsfag og adfærdsvidenskaberne. Men det undgår historie ikke i Herlev.

Jørgen Granum-Jensen

Historie og principperne i Herlev-forsøgene

Ligesom flere af forfatterne i dette nummer af NOTER har også Jørgen Granum-Jensen, Grenå Gymnasium, ladet sig inspirere af debatten om Herlev-forsøgene til at komme ind på nogle mere generelle betragtninger om faget historie i fremtiden. Granum-Jensen sætter spørgsmålstegn ved, om den tværfaglige og projektorienterede undervisning er fremtidens løsen.

Debatten om gymnasiet synes livligere end nogen sinde. Nogle hævder, at gymnasiet skulle finde sig i en dyb krise, der tilmed skulle afspejle kapitalismens krise. Andre taler om, at de 40% af en årgang, der nu søger ind i gymnasiet, er alle tiders publikumssucces. Det synes at være en udbredt opfattelse blandt gymnasielærere, at gymnasiet har et påtrængende behov for mere eller mindre radikale forandringer. Herom vidner også de mange mere eller mindre vidtrækkende undervisningsforsøg. Måske har man ladet sig hypnotisere af selve ordet krise, der næppe er velegnet som en dækkende beskrivelse af gymnasiets situation i dag. Vi har trods alt med gymnasiet et i væsentlig grad særdeles velfungerende undervisningssystem, der fortsat er i stand til at tilbyde de unge en både nyttig og relevant undervisning, hvilket selvfølgelig ikke udelukker ønskværdigheden af begrænsede og velbegrundede reformer.

Det er imidlertid ikke alle reformforsøg, der virker lige overbevisende. Dette gælder i høj grad det efterhånden herostratisk berømte Herlev-forsøg. I det følgende vil jeg søge at anlægge en vurdering af principperne bag forsøget samt mere specielt søge at vurdere forsøget ud fra faget histories synsvinkel.

I en indledning om baggrunden for og formålet med strukturforsøget tager Herlev-folkene udgangspunkt i den ændrede rekruttering til gymnasiet, der ligger i, at ca. 40% af en årgang søger til gymnasiet samtidig med, at det er tilgangen fra socialgruppe 4 og 5, der er vokset mest. En sådan ændring skulle nødvendiggøre en ændring i de kvalifikationskrav, man med rimelighed kan stille i gymnasiet. Undervisningen må nu lægge op til en bredere kvalificering, såvel hvad angår studie- og erhvervskompetence som det almene indhold.

Det traditionelle gymnasium, som er liniedelt, grendelt, skemaopdelt og fagdelt, opfattes som værende i god overensstemmelse med et stadium, som er passé. Hverken struktur eller indhold er i overensstemmelse med de bredere kvalifikationskrav, som må stilles ud fra den sociale baggrund, eleverne nu har. Det er ikke mere tilfredsstillende blot at formidle videnskabsfagene i elementær form. Formålet med forsøget siges at være at opbygge et skoleforløb, der er mere sammenhængende for både elever og lærere. Så vidt folkene fra Herlev.

Der er meget i den principielle målformulering, der kan vække kritik. Hvorfor skulle f.eks. den omstændighed, at vi nu modtager flere elever fra socialgruppe 4 og 5 indebære, at vi ikke skulle kunne formidle videnskabsfagene på elementært niveau som hidtil. Kan arbejderklassens børn ikke

forstå det? Kan man entydigt sige, at folk fra socialgruppe 4 og 5 skulle have specielt vanskeligt ved at klare videnskabsfagene på et elementært niveau? Det er vist ubestrideligt, at færre studenter af en årgang søger universiteterne og andre højere læreanstalter, men indebærer det nødvendigvis, at eleverne ikke i samme omfang som før kan have glæde og nytte af en undervisning, der foregår som en formidling af videnskabsfagene på et elementært niveau? Hvad angår anvendeligheden af den nuværende studentereksamen i erhvervslivet og på de forskellige uddannelsessteder, så peger den meget omtalte gøgeungeeffekt klart i retning af, at man her er interesseret i studenterne. Varen kan altså afsættes. Den bredere rekruttering og den deraf følgende relativt faldende andel af studenterne, der søger de længerevarende uddannelser, kan således næppe i sig selv begrunde en ændring i gymnasiets opbygning. Specielt ikke såfremt en sådan omlægning, som i tilfældet Herlev, medfører nogle helt klare niveausænkninger.

Man kan i øvrigt ud fra andre synspunkter forestille sig, at det ikke er noget ubetinget gode, at 40% af en årgang søger gymnasiet. Vi skulle måske sigte mod et væsentlig lavere tal og så styrke de erhvervsfaglige uddannelser, der findes uden for gymnasiet. Det er jo meget langt fra sikkert, at gymnasiet i alle henseender er velegnet til at formidle en egentlig erhvervsorienteret uddannelse, selv om Herlevfolkene synes at lægge op til noget i den retning.

Det centrale element i Herlev-forsøget ser ud til at være den stærke fagintegration. Der tales således om fagområder i stedet for fag. Der opereres også med en styrkelse af muligheden for at gennemføre en tværfaglig projektorienteret undervisning, hvor fagene er ophævet som selvstændige enheder. Undervisningsforløbene kan således organiseres som projektforløb på tværs af fagene i stedet for som forløb inden for fagene. Formålet hermed skulle være en mere sammenhængende virkelighedsforståelse. Virkeligheden bliver jo så ikke splittet op i fag.

Nu kan man som bekendt ikke beskæftige sig med virkeligheden som sådan. Der må nødvendigvis anlægges en synsvinkel og foregå en selektion. Det er meget svært at se, at den problemorienterede, tværfaglige og projektorienterede undervisning ikke fører til en ligeså »atomiseret« virkelighedsforståelse blot på en anden og måske mere tilfældig måde.

Dette bliver formentlig især tilfældet, såfremt forsøgets anden hovedintention, der går ud på at give eleverne en reel indflydelse på planlægningen af undervisningen, føres ud i praksis. Eleverne er jo pr. definition uvidende om det, der er undervisningens genstand, ellers var de jo netop ikke elever. Forestillingen om, at elever på tværs af fagene og med ophævet skema i væsentlig grad skulle kunne tilrettelægge en undervisning, der skulle kunne resultere i en velstruktureret virkelighedsforståelse, virker en kende naiv.

Det må også være rimeligt at stille spørgsmålet, i hvilken grad tværfagligt samarbejde er meningsfuldt, når de, der deltager i det, enten slet ikke eller kun i meget begrænset omfang behersker de fag, der indgår i tværfagligheden. Man kan levende forestille sig hverdagen på en skole med deltagerstyret, projektorienteret undervisning, hvor de forskellige fagområder samarbejder i en skemafri struktur. Mon resultatet bliver »et skoleforløb, der i højere grad er sammenhængende for elever og lærere, og som i højere grad gør det muligt at tilgodese de krav til en tidssvarende uddannelse, som er nævnt ovenfor?« Der hentydes til krav så som »at lære for at lære« og »at kunne formulere, bearbejde og løse problemer og at være i stand til at anlægge helhedsbetragtninger på en problemstilling«.

Hovedprincipperne for fagområde 2

I en kronik i Jyllands-Posten 4.2.1980 går Herlevs rektor Kirsten Kristoffersen hårdt i rette med Henrik Nisbeth, fordi han bl.a. har hæftet sig ved at fagene oldtidskundskab, religion og historie er forsvundet som selvstændige fag i Herlev-forsøget. Hun skriver bl.a.: »Bredde og dybdekrav i de enkelte fagområdebeskrivelser præciseres ganske nøje, således at der ikke kan rejses tvivl om, at de stillede krav niveaumæssigt er på højde med det nuværende gymnasiums«. Læseren må altså få det indtryk, at for så vidt angår bl.a. faget historie skulle den hellige grav være velforvaret. Det hedder videre i nævnte kronik: »Det skulle således fremover kun være muligt med meget specielle briller på at læse ind i fagbeskrivelserne, at eleverne skal gøres til »historisk bevidstløse robotter«, og hvad det ellers er, Henrik Nisbeth tiltror os«.

Hvordan er da faget histories stilling under Herlev-forsøget? Vi finder faget placeret under det, der benævnes fagområde 2, hvor det er slået sammen med hhv. geografi og samfundsfag. Fagområdet tildeles 5 timer på hvert af de tre klassetrin, men det fremgår ikke, hvordan og i hvilket omfang de enkelte fag er repræsenteret. Er det op til den enkelte lærer eller det enkelte hold at afgøre dette? Sporene fra folkeskolen skræmmer.

Fagbeskrivelsen for fagområde 2 kan punktvis være lidt vanskelig at fortolke. Der opereres med hhv. en økonomisk, en politisk, en social, en rumlig og en historisk dimension. I forbindelse med den historiske dimension tales der om, at man skal beskæftige sig med fremtidens agrar- og industrisamfund. Hvordan man så gør det. Der må vist rejse sig nogle problemer med kildematerialet.

Af særlig interesse er kravene til valg af emner og eller temaer i det 3-årige forløb. Mindst tre emner skal omhandle væsentlige træk i menneskehedens historie og følgende tre emner skal være dækket:

1. Udviklingen i mindst et af de tidlige agrarsamfund.
2. Det første industrialiserede samfund og overgange til industrisamfundet.
3. Verdenssamfundets udvikling siden 1. verdenskrig.

Samfundene skal i øvrigt anskues i deres helhed og i videst muligt omfang bearbejdes i samarbejde med de øvrige fagområder under hensyn til de planlagte emner.

Det er unægtelig en imponerende form for historisk sammenhæng eleverne herved bibringes. Man kan f.eks. starte med det gamle Mesopotamien; derefter springer man over antikken, middelalderen og renæssancen for at tage fat på f.eks. den industrielle revolution i England for dernæst at tage fat på udviklingen af verdenssamfundet efter 1. verdenskrig. Enhver fornemmelse af kronologisk sammenhæng er da vist helt udelukket. Den historieundervisning, der lægges op til, synes bedst karakteriseret ved tilfældighed og manglende sammenhæng. Det gælder også megen historieundervisning i dag, men det er jo netop det, vi i forbindelse med diskussionen om de lange linier søger at finde en løsning på. Her lader Herlev-eksperimentet os helt i stikken. Som historielærer må man karakterisere dette forsøg som aldeles perspektivløst og uinteressant. Det manglende historiske perspektiv må også formodes at få konsekvenser for samfundsfag. Det må blive vanskeligt at undervise elever i samfundsfag, når disse er næsten helt blottet for historisk baggrund. Risikoen for en lidt tom teknokratisme og en ensidig nutidsorientering synes nærliggende.

Det er efter min opfattelse væsentligt at bevare faget historie intakt som et selvstændigt fag. Det tværfaglige kommer bedst ind i billedet ikke som overordnet princip, men som et ad hoc samarbejde med de fag, det er nærliggende at samarbejde med så som f.eks. geografi, sam-

fundsfag og dansk. Ophævelsen af grenene som foreslået af Herlev-folkene kunne her være en nyttig ting. Det må også være rigtigt inden for faget at arbejde videre med forsøget på at løse problemet med de lange linier i historien, således at vi hos eleverne får etableret en kronologisk orienteret forståelse af deres egen tid. Det ville især være godt, om vi hos eleverne kan fremme en forståelse af historien som ikke kun fortid, men også som et ikke afsluttet begivenhedsforløb, som de selv er dybt engageret i, og som de derfor ikke kan forholde sig blot teoretisk til. Det gøres vel bedst ved den form for historieundervisning, der i sin praksis stadig søger at gennemføre den dialog mellem fortid og nutid, der vel er kernen i al historisk arbejde. Dette lader sig fuldt ud gøre inden for de eksisterende strukturer. Den megen fokuseren på det strukturelle virker i grunden lidt goldt. Uanset hvor meget man bytter rundt på timer, deler og samler fag, så er det dog de samme elever og de samme lærere, der skal hhv. undervises og undervise. Det centrale i enhver historieundervisning er vel at vise hvilke skuldre, vi står på. Vanskeligheden ved at vise disse lange årsagssammenhænge beror, såvidt jeg kan se, i høj grad på fraværet af et undervisningsmateriale, der kan hjælpe os med at klargøre disse lange linier for vore elever. Måske ville vi gavne vort fag og vore elever mere ved i højere grad at koncentrere vore overvejelser om fremstillingen af et sådant materiale.

Den pædagogiske virksomhed hænger som bekendt ikke og svæver i luften. Den bygger i meget høj grad på et politisk-normativt grundlag. Det gælder selvfølgelig også de forestillinger, der kommer til udtryk i hhv. Herlev-forsøget og i det debatoplæg, der i august 1978 udsendtes af 33 gymnasielærere. Ideen om en større elevindflydelse og en mindre lærercentreret undervisning bygger formentlig ikke på en præcis viden om, at disse principper resulterer i en større indlæringseffekt. De afspejler derimod demokratiforestillingen hos nogle i realiteten begrænsede grupper i dette samfund. Den tilgrundliggende idé synes at være tanken om en totalisering af demokratiet. D.v.s. demokrati i alle mulige og umulige sammenhænge herunder undervisningsprocessen, som i princippet ikke kan lade sig »demokratisere«. Om en sådan »demokratisering« kombineret med en høj grad af tværfaglighed fremmer en fagligt mere kvalificeret undervisning kan i hvert fald karakteriseres som et meget åbent spørgsmål. Det ville måske være bedre om historieundervisningen også i fremtiden kunne holde sig fri af såvel undervisningsteknokraternes snæverhed som undervisningsideologernes begrebstyranni.

Ole Veibæk

Splittelse og historie

Ole Veibæk fra Herning Forberedelseskursus tager i den følgende artikel udgangspunkt i Herlev-forsøgene, når han advarer mod at lade historie indgå som en del af et »orienteringsfag« i fremtiden. Sporene fra folkeskolen skræmmer.

Hvad vil der ske med historie i en fremtidig gymnasiestruktur? Herlev-forsøgene skitserer én mulig model i et par varianter, der indeholder positive ting samt ting man må være betænkelig ved, hvorfor det må være ønskeligt med en bred vifte af denne slags forsøg som grundlag for en kommende reform.

Af positive ting i Herlevforsøgene kan nævnes, at grensplittelsen mindskes, lærerantallet pr. klasse reduceres, og man åbner mulighed for perioder med emneorienteret og projektorienteret arbejde. Alt dette skulle give større overskuelighed og være et skridt bort fra »det splittede gymnasium«. De problemer, gymnasiet i år er stillet overfor, accentueres af den store tilgang, som gør en løsning af de latente problemer mere påtrængende, og Herlev-forsøgene kan ses som et led i arbejdet på at nå frem til et svar på denne udvikling, som i øvrigt næppe får lov til at fortsætte, hvis man skal tro hhv. socialdemokratiets og venstres uddannelsespolitiske oplæg for de 16–19 årige.

At de opnåede fordele i Herlev-modellen ikke er uden omkostninger, og at ordet, »splittelsen«, ikke angribes ved roden, vil man opdage ved at kigge nærmere på strukturen. Dansk, religion og oldtidskundskab (da-re-ol) slås sammen til ét fag, og man spørger uvilkårligt sig selv, hvor meget af det der så i løbet af kort tid ender på reolen, når det hele skal varetages af én lærer (overskuelighed = faglig beklipning?). Et andet fagområde tilvejebringes ved sammensmeltning af fagene historie, samfundsfag og geografi. Det kan såmænd åbne muligheder for en god og meningsfyldt sammenhæng for hvem der ønsker at undervise ud fra et materialistisk historiesyn; men her er den pluralistiske splittelse fagets udøvere imellem en hindrende faktor, hvis denne model skal omsættes til noget landsdækkende. Da-re-ol kan for mange være ligeså oplagte nabodiscipliner at samarbejde med, hvilket synes vanskeliggjort af den her skitserede fagopdeling, der ikke synes at tage hensyn til fagkombinationerne i diverse lærerkorps. Hvis hi-samf-geo formelt skal sidestilles, og det skal de vel, vil det indebære, at historieundervisningen i hele forløbet skal kunne varetages af en samf-geo lærer, en mand med kun ét fag, der falder inden for gruppen eller for den sags skyld en etfagsmand. Man behøver vist ikke have nogen særlig forestillingsevne for at kunne ane en udvikling, der får vort fag til at ende som en del af et orienteringsfag på linie med, hvad der allerede er sket inden for folkeskolen. Hvis fagets skæbne bliver afhængigt af barfodshistorikeres velmenende indsats, kan der meget vel være indledt en form for fagforenkling, hvor historie er på retræten.

Når holdningsfagene har grund til at føle sig særligt udsatte, hænger det sammen med en splittelse, som er mere dybtgående end grensplitningen. Vi lever jo som bekendt i et pluralistisk samfund, hvor alle

holdninger skal frem med lige gyldighed, hvilket let kan forveksles med ligegyldighed. Splittelsen er jo også mærkbar inden for vort eget fag, hvor holdningerne kolleger imellem brydes. Dette kan jo være meget godt, men man må erkende, at når huset er i splid med sig selv, indskrænkes de muligheder, som faget også rummer. Historie kunne udmærket tænkes at give den samlende og holdningsskabende dimension i en ny gymnasiestruktur, og man må ønske, at der trods vanskeligheder af skitseret art alligevel vil blive gjort forsøg, der går i den retning.

Problemet med holdninger er, at når man indtager dem, risikerer man at møde indsigelser. Kompromiset bliver let et holdningsløst gymnasium, hvor færdighedsfagene er sat i højsædet og holdningsfagene glider bort. De er mest udsat, også bl.a. fordi de ikke kan eksporteres og hjælpe på betalingsbalancen. Færdighedsfagene vil have meget lettere ved at legitimere deres tilstedeværelse, og historie har som bekendt også for ikke så mange år siden, da aktierne stod lavt, søgt at legitimere sig som redskabs- og færdighedsfag, da den kildekritiske linie var moderne. Dette illustrerer, at det kan være vanskeligt for historie at legitimere sig som det det er: først og fremmest et holdningsfag. Og man må frygte en tendens til at holdningsfagene vil lide strådøden i Herlev-modellens struktur, fordi de er meget sårbare overfor den slags svækkelser, der er indbygget i denne.

Alligevel vil jeg fremhæve, at det efter min mening vil være hysterisk, hvis man allerede i det fjerne hører dødsklokkerne bimle for vort fag, når man ser, hvad der skal foregå på statens forsøgsgymnasium i Herlev. Her må man nok så kraftigt fremhæve betydningen af at vente og se de konkrete resultater. Man må også ønske, at så vigtige ting, som der her er tale om, ikke kommer til at foregå uden ekstern evaluering. En evaluering vil imidlertid have en tvivlsom værdi som beslutningsgrundlag, hvis man nøjes med at sammenligne med den allerede eksisterende struktur. En virkelig holdbar reform må ske på baggrund af en bred vifte af forsøgsresultater. Alt andet vil altfor let få tilfældighedens præg.



Kai Broberg

Mikro- og makrohistorie i HF-enkeltfagsundervisningen

Nedenstående artikel er skrevet på baggrund af de erfaringer og indtryk, som Kai Broberg har indhøstet fra syv års undervisning på HF-enkeltfag. Desuden er den et forsøg på stillingtagen til langelinie-debatten i NOTER gennem de sidste mere end en halv snes numre og en rekapitulering af hovedindtrykkene fra Europarådets seminar i Donauschlingen i maj 1979.

Eleverne på Enkeltfagskurserne er i kraft af deres højere gennemsnitsalder mere modne og ofte mere engagerede end gymnasie- og HF-elever i almindelighed. Og de ytrer sig gerne om deres ønsker til undervisningens indhold, f.eks. ved valg af de »to perioder af historien før ca. 1918«. Nogle tilbagevendende temaer jeg gennem en årrække har mødt er: Grækenland og Rom (i oldtiden), Vikingetiden, arbejderbevægelsen, Den russiske Revolution, Mellemøsten, Ungarn 1956, Cubakrisen, Tjekkoslovakiet 1968 og Chile under Allende.

Den ofte betydelige interesse for den allernyeste tid harmonerer godt med bekendtgørelsens krav om, at mindst halvdelen af det indgående behandlede stof i andet kursusår skal ligge i tiden efter 1945. Vanskelighederne ligger i første kursusår, hvor der skal arbejdes med »to perioder af historien før ca. 1918, således at Nordens historie indgår i den ene periode«. Når læreren i tilslutning hertil gør opmærksom på problemerne omkring historieopgaven, der bør skrives inden for en periode, hvor kildematerialet ikke er for sparsomt, kan resultatet blive valg af to perioder, der i tid og rum ligger uendelig langt fra hinanden. Et konkret eksempel er: Grækenland på perserkrigenes tid og Danmark i det 19. århundrede. Men der er lang vej fra Perikles til Louis Pio, og ikke uforståeligt opstår såvel hos lærer som elever ønsket om at kunne knytte en forbindelse, at »fylde hullet ud« og dermed etablere det fundament, der også skal danne grundlag for forståelsen af vort eget århundredes historie. Opgaven kan synes uløselig, og det er vel en af grundene til den debat, der begyndte i NOTER nr. 49.

At ændre Bekendtgørelsen for at løse dette »faglige« problem, anser jeg for særdeles betænkeligt, ja katastrofalt. Mine erfaringer fra Europarådets seminar i Donauschingen i maj sidste år, »New trends in history teaching« (jfr. NOTER nr. 59 og 62, der indeholder artikler om samme af Erik Rudeng og Henrik Skovgaard Nielsen) peger i retning af, at vi bør bevare den frihed, der ligger i bekendtgørelsen og løse problemerne inden for dens meget vide rammer, bl.a. gennem udviklingen af mere egnet undervisningsmateriale.

Erik Rudeng, der var medarrangør af det omtalte seminar, har i NOTER nr. 59 taget tråden op og kaldt på en øget professionel kompetance blandt historielærerne som modvægt mod »den vedvarende og voldsomme skolekritikk fra høyre og venstre«

og som et nødvendigt middel til at bevare historielærernes »relative frihed i valg av tema, metoder, undervisningsmaterialer«. Og netop denne frihed bør vi holde fast på. Historielærernes udfoldelsesmuligheder i de fleste af de europæiske lande, der var repræsenteret i Donaueschingen, begrænses af faste lærebogssystemer med en ofte betydelig vægt på den nationale historie. Der var ikke megen inspiration at hente for en dansk deltager i de øvrige landes bekendtgørelser og undervisningsprogrammer. Derimod var det tankevækkende at konstatere en udbredt enighed om, at øget frihed – en frihed vi som omtalt allerede har i Danmark – var ubetinget nødvendig for at højne undervisningens standard og fagets almindelige omdømme i befolkningen.

Men kompetance og frihed gør det ikke alene. Det er uden videre klart, at godt undervisningsmateriale er en ligeså nødvendig forudsætning for god undervisning. I sin tale i Donaueschingen forudså Erik Rudeng, at den nationale og politiske historie i 1980'erne ville vige for social- og lokalhistorie (ang. lokalhistorie på HF, se artiklen »Bekendtgørelserne og arbejdet med lokalhistorisk stof« i NOTER nr. 56). Med andre ord: interessen for mikrohistorie (for en videre uddybning af emnet henvises til Henrik Skovgård Nielsens afsnit »Makro – mikro – mezzo« i NOTER nr. 62). Og netop hvad angår makrohistorie er materialet sparsomt.

Der udgives mange lærebøger og kildesamlinger i disse år. Forlagene formelig konkurrerer om historielærernes gunst. Et af de sidste og virkelig lækre skud på stammen er Carl og Esben Harding Sørensens »Danmark i vikingetiden«; en på mange måder fortrinlig og forbilledlig kildesamling. Men fælles for mange af disse udgivelser er deres stadigt voksende omfang. F.eks. anvender lærebogssystemet »Fundamental historie« hele tre bind til at dække det 20. århundredes historie. I gymnasiet kan man vel endnu nå at gennemlæse et klassisk lærebogssystem på tre-fire bind, men på HF-enkeltfag med 3 ugentlige timer i et 2-årigt kursusforløb er dette ikke muligt. Der mangler en kortfattet grundbog til støtte for de mange spændende periode- og kildehæfter.

Jeg har i nogle år benyttet Rudi Thomsens »Verdenshistorien i grundrids«, men den er langt fra ideel. Der er for mange detaljer. Vægten er ikke lagt på forståelse, men på »kendsgerninger«, der hurtigt glemmes igen. Niels Gullberg-Hansens oversigt over »Tiden indtil 1914« er prisværdig kortfattet. Det beskedne kortmateriale er udmærket, mens bogens fire helsidesfotografier er ret uinteressante og placeret uden sammenhæng med den omgivne tekst. Svagheden ved bogen er, at den forventes anvendt i forbindelse med en »Alfabetisk Opslagsbog«, hvorved vi er tilbage i detaljen på bekostning af syntesen og overblikket.

Det vi savner, er en makrohistorisk fremstilling, der på mindst mulig antal sider – helst ikke meget mere end 100 – giver størst mulig forståelse for det historiske udviklingsforløb. Og da mulighederne for tværfaglig undervisning på HF-enkeltfag på det nærmeste er udelukket i kraft af selve enkeltfagsideen, bør en kommende makrohistorisk fremstilling søge at tage højde for dette. Det bør være en syntese, der omfatter alle relevante aspekter af det verdenshistoriske udviklingsforløb – ikke kun det politiske og økonomiske. Måske ville det være en fordel at standse ved 1914. Udbuddet af lærebogsmateriale og den tid, der er til rådighed efter 1914–18 er langt rigeligere. For enkeltfagsundervisningen er problemet tiden før 1900!

En af de konklusioner, der blev draget på Europarådets seminar i Donaueschingen om historieundervisningen i 1980'erne, var netop, at der skulle gøres en indsats for at samle den megen specialviden der allerede eksisterer i makrohistoriske synteser til brug for historieundervisningen. NOTER

nr. 59 indeholder en litteraturliste omfattende 32 makrohistoriske fremstillinger, men fælles for størsteparten er fokuseringen på et enkelt historisk aspekt og et alt for stort sideantal.

På HF-enkeltfag er der simpelt hen ikke tid til i første kursusår at gennemgå tidsrummet uden for de to valgte perioder på baggrund af en større fremstilling. Jeg har søgt at løse problemet ved korte interperiodiale foredrag enten af lærer eller elever. Desuden har jeg gennem film og metodeindlæring søgt at »dække« noget af det ikke-behandlede stof ind. En sådan fremgangsmåde kan – hvor vellykket den end i enkelttilfælde har været – ikke på længere sigt kaldes tilfredsstillende. Men frem for at ændre bekendtgørelsens ordlyd foretrækker jeg en ændring i undervisningsmaterialets karakter: Mere mikro og mere makro.

At bedre – og det vil i denne forbindelse sige mere velegnet – undervisningsmateriale også vil kunne afhjælpe nogle af de »specielle pædagogiske problemer« (se Henning Nielsens artikel i NOTER nr. 61), der findes på enkeltfagskurserne, er såre indlysende. Og det kan måske i sidste instans sænke frafaldet og dermed højne fagets anseelse hos befolkningen i almindelighed og de bevilgende myndigheder i særdeleshed.

Karl-Johann Hemmersam

Historiefagets stilling i den vesttyske gymnasiestruktur fra 1972

Nedenstående artikel er produktet af en studierejse, som Karl-Johann Hemmersam, Søborg Gymnasium, i efteråret 1979 foretog til en række udvalgte forbundslande. Hemmersam søger i artiklen at fremhæve træk af et samlet billede, som han skønner relevante for vor egen situation og debat.

– En enkelt terminologisk kommentar: Der er ikke i artiklen skelnet stringent mellem begreberne »Sozialkunde«, »Gesellschaftslehre« og »Gemeinschaftskunde« –

Gymnasiereformen fra 1972

Faget histories stilling i det tyske gymnasium må naturligvis anskues og beskrives som led i hele gymnasiets opbygning.

I 1972 blev den såkaldte »reformierte Oberstufe« el. »differenzierte Oberstufe« (11.–13. år) vedtaget som forbundsdækkende skoleform. Hermed indførtes en skoleform, som på mange måder er forskellig fra vores, og hvis væsentligste karakteristika er følgende:

1) Alle fag er principielt *tilvalgsfag*. Mange

forskellige individuelle kombinationer af kurser og moduler fører til en studentereksamen med studiekompetence.
Fagene tilbydes på to niveauer, af tyskerne selv betegnet som hhv. »Grundkurse« og »Leistungskurse«, nogenlunde svarende til vores folkeskoles skelnen mellem »grundkursus« og »udvidet kursus« i sprogfagene.

Man har altså med reformen indført noget nær det totale tilvalgsgymnasium.

2) Alle fag er grupperet i 3 »Aufgabenfalder«, hvad vi vel vil kalde fagområder, nemlig:
   a) Det sprogligt, litterære og kunstneriske fagområde.
   b) Det samfundsvidenskabelige fagområde.
   c) Det matematisk-naturvidenskabelige fagområde.

   I de fleste forbundslande er fagene religion og idræt dog holdt uden for fagområdestrukturen.

3) I gymnasieordningen skelnes der endelig mellem »Wahl- und Pflichtbereiche«, hvilket vil sige, at man ved hjælp af en række bindinger reelt indskrænker valgmulighederne under 1) for at sikre en spredning på de tre fagområder, der skal give studentereksamen et vist enhedspræg.

Systemet, som det er skildret her, tager naturligvis ikke højde for de mange delstatsvariationer, der eksisterer, og som er et karakteristisk træk ved alle uddannelsesforhold i Forbundsrepublikken. Som koordinerende organ er det »Die ständige Kultusministerkonferenz«, der fastlægger hovedtrækkene i strukturen, som så får deres mere specifikke udformning i hvert forbundsland.

Jeg vil i det følgende først gøre rede for, hvilke rammer der er givet for historieundervisningen, dels på forbundsplan og dels på delstatsplanet:

Forbundsplan: Det samfundsvidenskabelige fagområde.

Uddrag af den grundlæggende overenskomst mellem forbundslandene:

4.3 Im gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld werden gesellschaftliche Sachverhalte in struktureller und historischer Sicht erkennbar gemacht. Durch geeignete, auch fächerübergreifende Themenwahl sollen Einsichten in historische, politische, soziale, geographische, wirtschaftliche und rechtliche Sachverhalte sowie insbesondere in den gesellschaftlichen Wandel seit dem industriellen Zeitalter und in die gegenwärtigen internationalen Beziehungen und deren Voraussetzungen vermittelt werden.

6.2 Besonders im Wahlbereich können mit Genehmigung der zuständigen Unterrichtsverwaltung neue Fächer in das Fächerangebot aufgenommen werden: Pädagogik, Psychologie, Soziologie, Rechtskunde, Geologie, Astronomie, Technologie, Statistik, Datenverarbeitung und andere.

Im Wahlbereich können auch Teilgebiete von Fächern oder übergreifende Fächer oder Gebiete von den zuständigen Unterrichtsverwaltungen als Kursgegenstände zugelassen werden.

6.3 Als Leistungsfächer und als Fächer des Wahlbereichs kommen auch in Frage: Geschichte, Erdkunde, Sozialkunde.

Følgende træk synes at være karakteristiske i disse bestemmelser:

1) der lægges op til virkelig at opfatte fagområdet som en helhed, hvori fagene indgår som aspekter, og der peges på muligheden af *fagintegrerede* emner og kurser.

2) *deldiscipliner* i de enkelte fag kan inden for tilvalgsområdet gøres til genstand for tilvalgskurser.
3) *nye fag* kan indføres ud over dem, der traditionelt konstituerer fagområdet: historie – samfundsfag og geografi.
4) de *traditionelle fag* kan fortsat tilbydes som selvstændige fag på tilvalgsområdet.

Hovedindtrykket må være, at vægten lægges på det nye, samtidig med at de traditionelle muligheder bibeholdes på tilvalgsområdet. Teksten har således klart kompromisets karakter, og det lægges i realiteten ud til de enkelte forbundslande, hvorledes de vil udmønte disse retningslinier.

Delstaterne: For at give et indtryk af variationerne over dette mønster viser jeg, hvorledes man i de tre lande, jeg besøgte, har udmøntet den fælles overenskomst:

ORGANISATIONEN AF DET SAMFUNDSVIDENSKABELIGE FAGOMRÅDE I TRE FORBUNDSLANDE

Kursustilbud inden for tilvalgssystemet (grundkursus og udvidet kursus)

NORDRHEIN-WESTFALEN	HESSEN	RHEINLAND-PFALZ
Historie med Samfundskundskab Geografi Filosofi Sociologi Økonomi Pædagogik Psykologi Jura (grundkursus) *bemærkninger:* grundkursus i historie med smfk. er obligatorisk	Samfundskundskab Katolsk religionslære Luthersk-evangelisk religionslære samt med *særlig tilladelse:* Økonomi Sociologi *bemærkninger:* a) grundkursus i samfundskundskab er obligatorisk. Der kan tilbydes supplerende grundkurser i: Historie Geografi Jura Filosofi Sociologi b) Samfundskundskab anses principielt som fagintegreret; men såfremt der på en skole kan oprettes mere end ét *udvidet* kursus, kan det andet, evt. tredie, tilbydes som kurser med fagligt tyngdepunkt i: – historie el. – geografi el. – samfundsfag	Samfundskundskab med fagligt tyngdepunkt i: – historie el. – samfundsfag el. – geografi *bemærkninger:* grundkursus i samfundskundskab med samtlige nævnte deldiscipliner er obligatorisk

Sammenligner man disse tre delstatsudformninger af det samfundsvidenskabelige fagområde med kulturministrenes »Vereinbarung« fra 1972, ser man tydeligt, hvilke dele af teksten, de enkelte lande har prioriteret: Hessen har især lagt sig efter 4.3, Nordrhein-Westfalen benytter sig af de nye muligheder i 6.2 med hensyntagen til 6.3, og i Rheinland-Pfalz har man betonet 4.3 i selve fagbetegnelsen og samtidig har man bibeholdt de gamle fag som tyngdepunkter i overensstemmelse med mulighederne i 6.3.

Dette billede er nogenlunde repræsentativt for variationerne inden for Forbundsrepublikken. Man kan altså drive historie nogenlunde som i Danmark (N/W) og man skal i forskellige grader i de to andre lande indpasse historie i en fagintegreret samfundsvidenskabelig helhed. Variationerne er naturligvis ikke helt tilfældige; de er i forskellig grad funktioner af de forskellige uddannelsespolitiske flertal i landdagene.

Det er således ganske klart, at den hessiske udformning på en række områder har en klar SPD-profil. Det gælder således især tendensen til fagintegration inden for det samfundsvidenskabelige fagområde. Jeg vil i det følgende gøre lidt nøjere rede for disse tendenser, deres baggrund, ordningens funktion i praksis samt udviklingstendenser.

Den generelle baggrund

Det mest interessante aspekt ved den tyske gymnasieordning er uden tvivl tendenserne til fagkoordination og – integration, og jeg vil i det følgende gøre lidt mere udførligt rede for disse tendenser:

Det tyske gymnasium, og også hele det øvrige tyske skolesystem, opererer med et begreb og et fagområde, som vi ikke kender: »Politische Bildung«. Kort sagt drejer det sig om skolens forpligtelse til at opdrage eleverne til demokratiske samfundsborgere og hvorledes dette kan realiseres i undervisningen, dels i almindelighed og dels i fagene. Begrebet er opstået i kølvandet på den nazistiske stats sammenbrud som resultat af overvejelser over specielt skolens rolle i det tyske samfund i denne periode. Skolens funktion som formidler af et autoritært stats- og samfundsborgerbegreb blev det ene kernepunkt i debatten, og det andet kernepunkt blev spørgsmålet om ikke skolen i for høj grad havde lagt vægt på passiv indlæring af overvejende teoretisk, fagspecifikt og historisk orienteret stof. Svaret på det sidste spørgsmål var stort set bekræftende, og kort fortalt er det her, vi skal finde forklaringen på, at ideer om fagkoordination og fagintegration allerede meget tidligt, set på dansk baggrund i hvert fald, vandt indpas i den pædagogiske debat i Forbundsrepublikken Tyskland.

På forbundsplan blev disse for første gang officielt knæsat i kultusministrenes såkaldte »Rahmenvereinbarung von Saarbrücken« i 1960, og omsat i »Rahmenrichtlinien für die Gemeinschaftskunde in den Klassen 12 und 13 der Gymnasien« i 1962. Det hedder her: »Die Gemeinschaftskunde . . . umfasst . . . insbesondere Geschichte, Geographie und Sozialkunde. Sie hat in höherem Masse als andere Gebiete die Aufgaben der politischen Bildung und Erziehung zu erfüllen.« M.h.t. den praktiske udformning af undervisningen peges der på muligheden af flere lærere i samme klasse ved siden af den mere traditionelle fordeling af deldisciplinerne på faglærerne.

Siden disse bestemmelser fra begyndelsen af 60'erne har det været et aksiom i tysk uddannelsesdebat og – politik, at de nævnte fag hører sammen og skal relateres til hinanden. *Hvordan* det skulle gøres har der ikke været enighed om, de enkelte forbundslande har valgt deres egen kurs.

I *Hessen* blev de nye signaler meget hurtigt omsat i praksis med en foreløbig uddannelsesplan for faget Gemeinschaftskunde i 1963. Planen er *meget* vidtgående

for sin tid. Undervisningen skal orienteres mod samtiden. Der skal arbejdes med temaer, der kan samle aspekter af fagene. Om nødvendigt må flere faglærere samtidigt undervise i samme klasse; »ihre Zusammenarbeit kann wesentlich dazu beitragen, das beziehungslose Nebeneinander des Fachwissens zugunsten des lebendigen Zusammenhangs geographischer, historischer und politischer Tatsachen und Probleme zu vermeiden«. Arbejdsformerne må være elevaktiviserende.

Det er disse tanker, der i hvert fald delvist, også er søgt realiseret i gymnasieloven af 1977.

Under mit ophold i Hessen havde jeg lejlighed til gennem skolebesøg at danne mig et mere personligt indtryk af problemerne omkring undervisningen i »Gemeinschaftskunde«, der jo principielt er et fagintegreret område. Min konklusion af disse besøg er, at man i gymnasiets fagområde 2 højst kan tale om en vis fagkoordination, og at den enkelte elev via tilvalgssystemet er i stand til at foretage en vis fag- og interessetoning af undervisningen i »Gemeinschaftskunde«. Intentionerne i de foreløbige planer fra 1963, der er beskrevet ovenfor, er således ikke blevet realiseret.

Årsagerne er mange og bunder ofte i indbyrdes modstridende tendenser i skolesystemet:

1) som vi har set, er bekendtgørelsen for »Gemeinschaftskunde« ikke klar: Integrerede kurser er hovedreglen, men der er dels mulighed for supplerende fagspecifikke kurser, og for de udvidede kursers vedkommende kan man gøre kurserne mere fagspecifikke, hvis der oprettes mere end ét kursus. Det vil f.eks. sige, at en stor skole med mange elever kan oprette mange kurser, hvilket igen på grund af det besværlige tilvalgssystem favoriserer fagspecifikke kurser. Mindre skoler med få gymnasieelever vil have relativt flere integrerede kurser.
2) da der ikke eksisterer klare centrale retningslinier for undervisningen køres undervisningen de fleste steder efter såkaldt »schuleigenes Konzept«. Det kan f.eks. betyde, at lærerholdningen bliver afgørende for udformningen af faget og kursustilbuddene. På én af skolerne var således alle grundkurser fagspecifikke.
3) læreruddannelsen svarer ikke til integrationstanken. Den er traditionel og gør meget ofte, at såkaldt integrerede kurser de facto bliver fagspecifikke (samme problem som vi kender herhjemme med faget orientering i folkeskolen).
4) endelig er selve det stærkt individorienterede tilvalgssystem, der siden 1972 er gældende i det tyske gymnasium som helhed i sig selv en hæmsko for integrationstendenser.

Blandt andre forhold, der springer i øjnene ved mødet med den hessiske ordning kan nævnes den ringe grad af elevmedbestemmelse, som er en følge af, at det er lærerne, der i faggruppen reelt fastlægger udbudet af kurser hvert semester. I den forbindelse bør det tilføjes, at der kan opstå problemer i forbindelse med lærersammensætningen i faggrupperne, idet der nemt opstår interessekonflikter mellem de enkelte fag med hensyn til fordelingen af bevillinger til de enkelte fag og vægtningen af faglige synspunkter i kurserne. Ved en enkelt af skolerne blev således den ringe bogbestand i historie forklaret med en henvisning til, at det her var geografer og samfundsfagslærere, der havde flertallet. Ved samme skole var resultatet af faggruppeforhandlingerne om kursustilbud resulteret i, at geografi kørte egne kurser, medens historie og samfundskundskab i samarbejde enedes om at tilbyde kurser for 12. og 13. skoleår under samme overskrifter:

12. 1. sem. Samfund
12. 2. sem. Økonomi

13. 1. sem. Politik
13. 2. sem. Internationale relationer

Inden for ét af disse »Schwerpunktbereiche« kan hovedvægten så lægges på et enkelt tema, f.eks.

Samfund:
socialisation
el.
demokratisering
el.
samfundsstruktur
(social lagdeling)

og man kan vælge forskellige tilgange:

	Samfund	
A	B	C
historisk tilgang	(samtids) problem-orienteret tilgang	teoretisk tilgang
f.eks. samfunds-struktur i Weimar-republikken	Kvindens stilling i samfundet	Teorier om menneske-rettighederne

Det er så op til den enkelte lærer at vælge tilgang, og det synes ret klart hvilken lærergruppe, der vælger hvilken.

Det er formentlig samfundsfagslærerne, der har været ledende i opstillingen af denne model til samordning og differentiering mellem fagene. Det er sikkert ikke noget enestående eksempel på, hvordan man arrangerer sig; man kan have en beretiget mistanke om, at det først og fremmest er forskellige faglige og personlige interesser i lærergruppen, der skal tilfredsstilles ved denne model, og ikke så meget pædagogiske mål og sammenhænge.

Som afslutning på denne gennemgang af forholdene i Hessen kan man spørge sig, hvilken lære man kan drage heraf med henblik på danske forhold?

Helhedsbilledet siger nok ganske klart, at det er meget vanskeligt at føre en tværfaglig idé ud i livet ved blot at sige, at fagene skal slås sammen og lærerne samarbejde eller tage nye felter op, som ikke ligger i deres uddannelse. Koordination af en række faktorer som rammeplan, forsøgvirksomhed på grundlag af delforsøg, ændret læreruddannelse eller efteruddannelse og pædagogisk udviklingsarbejde, der kan klarlægge undervisningsveje og -problemer i en sådan undervisning, må være afgørende for et rimeligt forløb.

Såvidt om det hessiske gymnasium. Det vil imidlertid ikke være rimeligt at slutte skildringen af tendenserne i Hessen uden at komme ind på de meget omtalte forsøg på en nystrukturering af undervisningen i samfundskundskab, geografi og historie i folkeskolen fra begyndelsen af 70'erne.

Med de omtalte foreløbige bestemmelser for gymnasiet fra 1963 blev der sat en kurs, der styrede frem mod det mest vidtgående forsøg på en omstrukturering af undervisningen i de traditionelle fag geografi, historie og samfundsfag, der har været forsøgt i Vesttyskland, nemlig de omdiskuterede »hessische Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre« fra 1972. Denne nyordning angik folkeskoleområdet, og med denne ordning afskaffedes de enkelte fag faktisk, idet de for fremtiden skulle indgå som »Arbeitsschwerpunkte« i Gesellschaftslehre. Dette fag blev organiseret i »Lernfelder«:

Lernfeld I – hvor samfundet anskues under synsvinklen *socialisation*.
Lernfeld II – hvor samfundet anskues under synsvinklen *økonomi*.
Lernfeld III – hvor samfundet anskues under synsvinklen *institutionaliserede beslutningsprocesser*.
Lernfeld IV – hvor samfundet anskues under synsvinklen *internationale relationer*.

Undervisningen skal orienteres ud fra *»grundlæggende livssituationer«*, der de-

fineres som »Situationen personeller, gesellschaftlicher, politischer, beruflicher Existenz, die der einzelne akzeptieren oder als reflektiert handelndes Subjekt neu konstituieren kann«.

Efter to års forløb måtte disse retningslinier opgives efter én af de mest varme uddannelsesdebatter, det vesttyske samfund har oplevet efter 1945. Der var flere årsager hertil, som jeg kort skal komme ind på:

1) Forsøget var som navnet antyder et *rammeforsøg*, dvs. at der ikke var angivet særlig mange konkrete ideer til, hvorledes rammerne i praksis kunne udfyldes. Der var ydermere ikke nogen fast forsøgsstruktur og -organisation. De enkelte skoler og faggrupper på skolerne måtte selv søge at udforme forsøgsundervisning, og så skrive ind til centralt hold om, hvordan det var gået. Resultaterne viste, at det var for usystematisk en procedure, der stærkt forringede evaluerings- og justeringsmulighederne.

2) Forsøget blev angrebet fra faglig og pædagogisk side, dels som værende for utilstrækkeligt beskrevet, dels for at overprioritere dominerende fag, især på bekostning af historie.

3) Forsøget blev angrebet som værende politiserende i sit oplæg, dvs. marxistisk, eftersom hovedvægten i undervisningen blev lagt på kritikken af det bestående samfund og hvorledes samfundet kan ændres. Debatten rejste for alvor spørgsmålet om *hvad* der egentlig skulle forstås ved det omtalte begreb »Politische Bildung«. I hvor høj grad skulle undervisningen afspejle konfliktopfattelser eller konsensusopfattelser af samfundet?

Debatten er meget karakteristisk for 70'ernes politiske polarisering i uddannelsesdebatten, og var den direkte anledning til kulturminister v. Friedeburgs afgang.

Forsøget blev sat i bero, indtil en gennemgribende revision af »Rahmenrichtlinien« var foretaget. Denne revision pågår stadigvæk, samtidig med at der sker et fortsat pædagogisk udviklingsarbejde på grundlag af »Rahmenrichtlinien« under det såkaldte HIBS (Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung), som jeg havde lejlighed til at besøge under mit ophold i Hessen. Mange har været tilbøjelige til at mene, at det vidtgående integrationsforsøg har lidt et mere eller mindre totalt nederlag. Det er efter min opfattelse en forhastet konklusion. Under mit besøg på HIBS fik jeg en klar opfattelse af, at der satses store midler på at publicere vejledninger i hvordan grundlinierne i »Rahmenrichtlinien« kan omsættes i praktisk fagintegreret, projektorienteret undervisning ude på skolerne. Instituttets direktør understregede over for mig, at publikationerne kun havde tilbudskarakter for de enkelte skoler, men det er tydeligt at instituttet som offentlig institution gav vejledningerne et officiøst præg. Også skoleforvaltningsloven fra 1978 opretholder integrationslinien: § 3:

1) In den Unterrichtsfächern sind die für jedes Fach geltenden besonderen Methoden und das Fach kennzeichnende Lernziele und Fertigkeiten im Unterricht zu berücksichtigen.

2) Unterrichtsfächer können zusammengefaßt werden, um übergreifende wissenschaftliche Erkenntnisse auch in der Schule zur Geltung zu bringen und die Schüler zu befähigen, ein Problem vom unterschiedlichen Ansatz verschiedener Fächer zu beurteilen. Unterrichtsfächer im Sinne dieser Bestimmung sind auch Lernbereiche.

3) Im Lernbereich Gesellschaftslehre, der wie Gemeinschaftskunde der politischen Bildung dient, sollen die Unterrichtsfächer Geschichte, Erdkunde und Sozialkunde zusammengefaßt werden, historische, geographische, rechts-, wirtschafts- und sozialwissenschaftliche Unterrichtsschwerpunkte sind ausgewogen

zu berücksichtigen. Durch entsprechende geschichtliche Themenstellung sollen die Schüler befähigt werden, die Entwicklung von Staat und Gesellschaft, von Zivilisation und Kultur zu erkennen und zu würdigen.

Man bemærker dog, at det historiske aspekt i undervisningen understreges, ligesom der også i de omtalte vejledninger fra HIBS siges, at historie-komponenten er inddraget i for ringe omfang i den tidligere omtalte »Lernfeld«-struktur i »Rahmenrichtlinien«.

Den foregående skildring af »hessische Rahmenrichtlinien« og den dermed forbundne didaktiske og politiske strid kan passende danne overgangen til en gennemgang af gymnasieundervisningen i Rheinland/Pfalz.

Som det fremgår af oversigten s. 53 er historieundervisningen i Rheinland-Pfalz delvis integreret i faget »Gemeinschaftskunde«, som dog på udvidet niveau tilbydes med fagspecifikke tyngdepunkter.

Inden jeg går over til en nøjere beskrivelse af disse læseplaner vil jeg kort berøre de væsentlige træk ved hele gymnasieordningen i Rheinland-Pfalz:

Medens gymnasieordningen i de to øvrige forbundslande, jeg besøgte, endnu i forskellig grad er under opbygning hvad angår læseplaner for de enkelte fag, møder man i Rheinland-Pfalz en fuldt færdig ordning, som man ikke uden stolthed kalder »Mainzer Studienstufe«. Den adskiller sig noget fra andre ordninger ved at kræve tre fag på udvidet niveau (mod normalt to); dette begrundes med ønsket om at modvirke en for udtalt specialisering af gymnasieuddannelsen. Endvidere har »Mainzer Studienstufe« som noget særligt indbygget et obligatorisk »Facharbeit« svarende til vores 2.års-opgave i HF.

Et af de navne man hyppigst møder i den didaktiske litteratur i Vesttyskland, og som ligger til grund for bl.a. undervisningsplanerne i Rheinland-Pfalz, er Bernhard Sutor, som har været en af de stærkeste kritikere af Hessens »Rahmenrichtlinien«. Undertitlen på hans bog: »Grundgesetz und politische Bildung« viser noget om hvorfor. Den lyder: »Ein Beitrag zur Wiedergewinnung eines Minimalkonsenses im Streit um den Politikunterricht«. Sutor slår her et stærkt slag for en udtalt pluralistisk tilgang til de samfundsvidenskabelige fag, og det er ikke overraskende at finde dette synspunkt lagt til grund i et CDU-regeret land. I flere forbundslande er hans bog direkte udgivet af de respektive landscentraler for »Politische Bildung«, og således også i Rheinland-Pfalz. Hans position kan nok bedst bestemmes ved følgende citat: »Meine Kritik an Versuchen, der politischen Bildung eine betont nationale Wendung zu geben var kein Plädoyer für emanzipatorische Distanzierungsübungen im Politikunterricht und für die Reduzierung des Geschichtsunterrichts auf den Nachweis der Veränderbarkeit sozialer Wirklichkeit. Selbstbestimmungsfähigkeit erlangt der einzelne nicht durch blosse Akte der Ablösung, sondern im Sicheinlassen auf Vorgegebenes, durch gelungene Identifikationen . . . Geschichts- und Politikunterricht müssen daher Deutungshilfe und Identifikationsmöglichkeiten bieten« (s. 15). Det synes også klart i læseplanerne for »Gemeinschaftskunde«, at det er disse synspunkter, der er ledende.

Det almindelige indtryk af de Rheinland-Pfalz'ske ordninger er, at de er meget gennemarbejdede og systematiske:

Således er *balancen mellem de tre fag* i faget klart fastlagt:

Grundkurserne

Ugentligt timetal

År og semester	Historie	Samfundsfag	Geografi	Samlet
11/ 1+ 2	2	2		4
12/ 1	2	2		4
12/ 2	2		2	4
13/ 1		2	2	4
13/ 2		2	2	4

Udvidet kursus

Ugentligt timetal

År og semester	Historie	Samfundsfag	Geografi	Samlet
11/1–12/1	4 + 2 smf.	4 + 2 hist.	4 + 2 hist. 4 + 2 smf. (12/1)	6 6
12/2	4 + 2 geo	4 + 2 geo	4 + 2 hist.	
13/1	4 + 2 geo	4 + 2 geo	4 + 2 h/s	
13/2	4 + 2 geo	4 + 2 geo	4 + 2 h/s	

På grundkurserne går man ud fra, at der er én lærer, og at fagenes timetal bliver tilgodeset på årsbasis/semesterbasis, dvs. de kan køres i blokke. På de udvidede kurser tilstræbes det, at hovedlæreren bestrider to af de tre fag; såfremt der oprettes kurser i to af hovedfagene eller alle tre, bør de ligge samtidig i skemaet, således at de forskellige lærerkompetencer kan udveksles. Der regnes med vekslende grader af integration af fagenes emner og også med fagspecifikke emner, der ikke lader sig indpasse direkte i hovedfagsforløbet, og som så må undervises særskilt. Altså 4 + 2 kan godt i perioder være 6.

Læseplanerne er alle *»Lernzielorientiert«*, dvs. beskrevet og opbygget efter de Bloom'ske kategorier. Dette træk ved planerne vil jeg ikke gå så meget ind på, så meget mere som man selv i Mainz erkender at have forspist sig på målformuleringsinstrumentet. Følgende lille eksempel fra læseplansudkast for 7.–10. klasse anskueliggør problemerne:

Stoffbereich 5: Gesellschaft, Wirtschaft und Staat in der Römischen Republik

Stoffbereich 5

Fachspez. allg. LZ	Leitender Aspekt	Thema	Der Schüler Teillernziele: soll wissen/verstehen ...	Begriffe und Daten	Materialangebot Quellen	Materialangebot Literatur	Feinlernziele zur Erfolgskontrolle (Vorschläge)
	Gesellschaftliche Wirkungen wirtschaftlicher Zwänge	4. Sklaven	1. Herkunft und Rechtsstellung der Sklaven 2. Lebens- und Arbeitsbedingungen der Sklaven 3. Sklaven als Produktionsfaktor in der antiken Wirtschaft 4. Begründung und Beurteilung der Sklaverei in der Antike		1. 2. Cato, Vom Landbau 2, in: GiQ 1, S. 465 f.; Diodor, in: GiQ 1, S. 468 und 506 3. 4. Seneca, Moralische Briefe 47, in: GiQ 1, S. 629 Grundgesetz der Bundesrepublik Artikel 1	Westermann, W. L., Sklaverei, in: Realencyklopädie der klassischen Altertumswissenschaften, Suppl. 6, Stuttgart 1935, Sp. 894 ff. Westermann a. a. O., Sp. 944 ff.; Bengtson a. a. O., S. 161 ff.	Der Schüler soll – drei Wurzeln der Sklaverei (Kind von Sklaven, Kriegsgefangenschaft, Schuldknechtschaft) nennen können – angeben können, daß der Sklave als Sache angesehen und deswegen rechtlos war Der Schüler soll zeigen, daß er unterscheiden kann zwischen Begründung und Rechtfertigung, indem er die Sklaverei als eine Einrichtung bezeichnet, die in der Antike aus wirtschaftlicher Sicht begründet, die aber als Unmenschlichkeit niemals zu rechtfertigen ist.

Alene beskrivelsen af »Stoffbereich 5« fylder 2 dobbeltsider, og der er i alt 38(!) »Stoffbereiche« beskrevet. Fagkonsulenten for gymnasiet betegnede udkastet som »überholt«.

Læseplanerne for gymnasiet virker nu også umiddelbart ganske afskrækkende for normaldanske forhold, men systemet administreres meget smidigt, og der pågår et stort arbejde med udarbejdelse af undervisningsprojekter, der virker som en opblødning af systemet, men herom senere.

For at give indtryk af, hvorledes historiefaget er opbygget og hvorledes den ovenomtalte fagkoordination/integration udføres i praksis, vises i skitseform den overordnede struktur i historie, *udvidet kursus*, samt koordinationsstrukturen på *grundkursus:*

Historie, *udvidet kursus:*
Undervisningen skal beskæftige sig med følgende *temaer:*
11/1:
Indføring i historiske betragtnings- og arbejdsmåder
a) *Periodebegrebet*
skitsering af en hist. periode og behandling af overgangsfasen ml. to perioder.
b) *Problematisering af historiebegrebet*
c) *Det historiske perspektiv*
Behandling af en historisk person eller begivenhed ud fra flere fremstillinger.
d) *Den historisk-strukturelle metode*
Behandling af et enkelt fænomen, som f.eks. militarisme op gennem historien.
Som alternativ til b, c og d kan der arbejdes med et større projekt, f.eks. lokalhistorie (»Vor bys historie«).
11/2:
Kontinuitet og diskontinuitet i historien:
og 12/1:
Mit dem vorliegenden Kurs 11/2 und dem folgenden Kurs 12/1 wird der Versuch unternommen, zwei wesentliche historische Phänomene, Kontinuität und Diskontinuität – beide sowohl Befund historischer Betrachtung als auch Kategorien, mit deren Hilfe Geschichte sich erschließt – zu thematisieren. Die Frage nach Fortdauern und Veränderung bestehender Ordnungen ist gleichermaßen wissenschaftspropädeutisch und politisch von Bedeutung: sie zielt auf eine Strukturbeschreibung von Geschichte ebenso wie auf die Möglichkeiten und den Sinn konkreten politischen Handelns. Untersucht wird des jeweilige Bedingungsfeld historisch wirksamer Faktoren (politischer, gesellschaftlicher, wirtschaftlicher, ideeller); es wird gezeigt, unter welchen Bedingungen es zur Krise kommt, wie sie verlaufen kann, in welchen Formen historischer Umbruch sich vollzieht; es wird verdeutlicht, welchen Anteil Reformen oder restauratives Handeln an der Bewahrung von Kontinuität haben können. Dabei soll der im historischen Bedingungszusammenhang handelnde Mensch als Träger von Geschichte sichtbar werden: die grundsätzliche Offenheit der historischen Situation, der Möglichkeitscharakter historischen Geschehens als Bedingung sinnvollen verentwortungsbewußten eignen Handelns ist die geschichtsphilosophische Prämisse, die der Behandlung der Themen zugrundeliegt. Von hier aus versteht sich die Auseinandersetzung mit der marxistischen Interpretation von Geschichte, die unter Verzicht auf vorausgehende Wertungen und Offenlegen aller Prämissen geführt werden soll.
(Bemærkninger i læseplansudkastet fra 1976)

12/2:
Ideologier, utopier og politiske systemer
Der arbejdes overvejende med emner fra 19. århundrede.

13/1:
Det 20. århundredes historie

13/2:
Historisk bevidsthed og historieopfattelse

Det vil føre alt for vidt her at gennemgå

samtlige temakredse og deres underinddeling. Hvert punkt indeholder en række obligatoriske emner samt en række alternativer og frie valg. Der er, som man kan se, tale om en fast struktur med fleksibilitet inden for de enkelte temakredse.

En enkelt temakreds skal dog omtales nærmere, især fordi den kan tjene som eksempel på, hvorledes der i Rheinland-Pfalz arbejdes med fremskaffelse af undervisningseksempler. Til temakredsen Kontinuitet og Diskontinuitet i historien er der således udsendt en række undervisningsprojekter som tilbud til skolerne og lærerne. Projekterne rækker fra et større projekt om den franske revolution over kristelige-sociale bevægelser i 19. århundrede til kuppet i Chile 1973 og den portugisiske revolution 1974. Alle projekter er udarbejdet af lærerkandidater som afsluttende opgave i deres 1½-årige pædagogikumperiode. Disse projekter formidles af den fagdidaktiske kommission, som er særdeles initiativrig og fungerer meget smidigt og praksisorienteret.

Selve strukturen, hvoraf jeg kun har set en meget lille del udført i undervisningen (det var helt overvejende 20. århundredes historie) forekommer mig at være interessant, fordi den viser et gennemtænkt forslag til, hvorledes historiefaget kan organiseres på en måde, så de fundamentale spørgsmål om, hvad historie er, hvorledes man kan arbejde med historien, og hvad man kan bruge den til, træder klart frem. Det er først og fremmest en fagspecifik struktur, den er fagligt ambitiøs (udvidet niveau), den er på sine steder meget teoretisk orienteret og har nok også rigeligt med obligatorisk stof. Men i sine væsentlige træk og i en række praktiske eksempler er den samtidig meget undervisningsnær, og bærer bestemt præg af, at historie har været nødt til at gennemtænke sin position i forhold til de andre fag, man deler fagområde med.

»Gemeinschaftskunde«, *grundkursus:*

Fagkoordineret læseplan i uddrag:
Økonomi og samfund

	Historie	*Samfundsfag*
I/I:		
tema:	Historiske forudsætninger for det nutidige samfund.	Strukturelementer og problemer i vort samfund/ marxistisk samfundsteori.
eks.:	Det middelalderlige feudalsystem med særlig henblik på samspillet ml. økonomisk, social og kulturel udvikling	Sociologiens kategorier og dens forhold til politik.
		Grundtræk og grundbegreber i marxistisk samfundsteori, herunder kritiske aspekter.
	alternativ: Det feudale system via *lokalt* eks.	
12/2:	*Historie*	*Geografi*
tema:	Demokrati og diktatur som politiske magtformer i 20. årh.	Geoøkologi
eks.:	Weimarrepublikken	Jord som led i geosystemet. De menneskelige indgreb i geosystemet, modforholdsregler til beskyttelse af miljøet.

Som disse uddrag viser, således indeholder strukturen i sin helhed både gode og mindre gode koordinationstræk. Det ser ud, som om geografi har været den vanskeligste brik i puslespillet. På samme måde forsøges der en tema-mæssig koordination i

de mere fagspecifikt orienterede udvidede kurser.

Som afslutning på dette afsnit om læseplanerne for det samfundsvidenskabelige fagområde i gymnasiet i Rheinland-Pfalz skal det nævnes, at såvel grundkursus som udvidet kursus er at betragte som en overbygning på undervisningen i mellemskolen, 7.–10. skoleår, hvilket for histories vedkommende betyder, at man kan regne med en solid kronologisk orienteret gennemgang af historien som elevforudsætning (jvf. ovenanførte eksempel fra læseplansudkast for mellemskolen i historie). Dette forhold gjorde sig også gældende i Nordrhein-Westfalen, medens det var tydeligt, at man i Hessen regnede med mere ujævne forudsætninger.

Efter denne gennemgang af, hvorledes historieundervisningen er lagt an i Hessen og Rheinland-Pfalz og redegørelsen for integrationsideer og -tendenser vil jeg afslutningsvis komme ind på nogle lidt mere spredte betragtninger m.h.t. historiefagets stilling i Vesttyskland.

Hvordan klarer historie sig i et tilvalgssystem?

Spørgsmålet har næppe større interesse som sådant, idet en gymnasieordning som den tyske ikke er en aktuel mulighed i Danmark, men har nok interesse som udtryk for, hvordan eleverne vurderer faget.

På det gymnasium, jeg besøgte i Nordrhein-Westphalen, var der således to udvidede kursusforløb i historie med samfk. mod et i sociologi. I Rheinland-Pfalz har man lavet statistik på tilvalgsfordelingen, som ser således ud:

	Wahlverhalten 1976/77				Wahlverhalten 1977/78			
Fach	Kurs-zahl	%	Schüler-zahl	%	Kurs-zahl	%	Schüler-zahl	%
Biologie	224	13,8	4153	45,0	233	13,4	4339	45,0
Englisch	235	14,4	4254	46,1	231	13,3	4268	44,3
Deutsch	188	11,5	3315	35,9	205	11,8	3547	36,8
Erdkunde	169	10,4	3130	33,9	182	10,4	3264	33,9
Mathematik	165	10,1	2952	32,0	181	10,4	2987	31,0
Geschichte	144	8,8	2499	27,1	161	9,2	2660	27,6
Sozialkunde	99	6,1	1616	17,5	111	6,4	1855	19,3
Französisch	122	7,5	1738	18,8	125	7,2	1726	17,9
Physik	98	6,0	1483	16,1	116	6,7	1688	17,5
Chemie	100	6,1	1512	16,4	107	6,1	1572	16,3
Latein	50	3,1	492	5,3	53	3,0	488	5,1
Musik	7	0,4	123	1,3	11	0,6	168	1,7
Religion (rk)	8	0,5	145	1,6	6	0,3	104	1,1
Griechisch	10	0,6	74	0,8	11	0,6	74	0,8
Sport	3	0,2	79	0,9	4	0,2	63	0,7
Bildende Kunst	3	0,2	53	0,6	3	0,2	63	0,7
Religion (ev)	3	0,2	36	0,4	1	0,1	10	0,1
Russisch	1	0,1	17	0,2	1	0,1	8	0,1
Insgesamt:	1629	100,0	27671	299,9	1742	100,0	28884	299,8

Som det fremgår af oversigten har historie klaret sig udmærket. Det er naturligvis altid svært at bedømme sådanne tilvalgsoversigter, idet en del af tilvalgene er fravalg, dvs. tilvalgsfordelingen afspejler i et ikke kendt omfang mere elevernes vurdering af, hvilke fag der er svære og lette, end en reel interessefordeling. Således mente

en af de fagkonsulenter, jeg traf i ministeriet, at det helt klart gjorde sig gældende m.h.t. biologi, og at man var i gang med at justere fagets niveau i forhold til andre naturvidenskabelige fag. Fordelingen på historie, samfundsfag og geografi havde man ingen særlige kommentarer til, måske havde man nok en fornemmelse af at samfundsfag vurderedes som noget mere vanskeligt at håndtere end de to andre.

Histories stilling i tilvalgsfordelingen afspejler nok meget godt den almene tendens til stabilisering af fagets position, som man kan konstatere i forhold til slutningen af 60'erne og 1. halvdel af 70'erne.

Det blev således politisk understreget ved en udtalelse i 1977 fra KMK (»Ständige Kultusministerkonferenz«) om undervisningen i gymnasiet, hvori det hedder: »Hvor historie ikke tilbydes som selvstændigt fag skal det tilbydes inden for rammerne af »Gemeinschaftskunde««. Som sædvanlig gives der ingen præcis anvisning, men det er en klar understregning af politikernes ønske om stabilisering eller styrkelse af histories position. Udtalelsen er naturligvis slutstenen på en heftig diskussion om historiens stilling i samfundet i almindelighed. Denne debat har haft højtstående deltagere som forbundskansleren og forbundspræsidenten, og der har været såvel relevante diskussioner som politiske hundeslagsmål, der klart har vist, at historie, som herhjemme, nemt kan erhverve sig en række allierede, som faget egentlig helst ville være foruden.

Selv om en del af historiens styrkede position stammer fra politiske prioriteringer, vil det være forkert at tyde udviklingen som en tilbagevenden til en traditionel undervisning i planlægning og udførelse. Den store pædagoske debat i 70'erne har drejet sig om fag kontra didaktik, og om integration/koordination. Den har også politiske overtoner og undertoner, men har nok først og fremmest sat en frugtbar fagdidaktisk debat og forskning i gang, som i høj grad drejer sig om, hvorledes de enkelte fag uden at opgive deres egen berettigelse kan åbne sig over for andre beslægtede fag.

„Biſt Du aus Holſtein, Kamerad?



— Gut, aus Hannover ich!
Ein's wie das andre deutſche Saat,
Das nie dem Feinde wich."

Carl Livijn

Introduktions- og repetitionskursus for 1.g

NOTER har bedt Carl Livijn om at videregive sine erfaringer fra en ny form for introduktionskursus, som har været afprøvet ved Mulernes Legatskole.

I november 1979 foranstaltedes på Mulernes Legatskole et repetitionskursus i 1.g-klasserne på foranledning af nogle studievejledere. I historikergruppen overvejede vi, om vi kunne deltage, da der jo strengt taget ikke er noget at repetere. Vi besluttede at gå med alligevel, bl.a. for at vise, at historie også kan bruges i denne sammenhæng, og da jeg skulle have holdet, udarbejdede jeg nedenstående program. Der deltog ca. 18 elever fra vist alle 1.g-klasser, og de blev delt i 4 grupper; hver gruppe havde foruden de 2 arbejdsark: P. Munch 1–3 (han kan stadig!), Kierkegaard & Winding 1, »Det ny Danmark«, Nu-dansk ordbog, Putzger og tabellerne 22 og 23 i »Fra krig til krig«. Vi nåede til punkt V, vi havde 4 timer (!) til rådighed, og man skal derfor ikke forestille sig, at behandlingen var særlig udtømmende, men eleverne var positive i evalueringen og må åbenbart have følt, at i hvert fald nogle af deres behov blev dækket.

Når jeg får en 1.g, vil jeg prøve det som introduktionskursus; jeg vil da bruge væsentlig længere tid og foretage nogle korrektioner: under punkt II vil jeg især bruge ord, der har relation til de andre punkter; ligeledes vil jeg nok tage punkt IV før punkt III.

Programmet er tilrettelagt ud fra den opfattelse, at eleverne, når vi får dem, intet ved og intet kan, men gerne vil. De har ingen kronologisk fornemmelse, og deres valg af emner/perioder sker tit ud fra tilfældighedens eller manipulationens princip. Jeg håber, at eleverne vil blive i stand til at vælge mere fornuftsbetonet.

Kurset havde i den afprøvede form følgende udseende:

Program ved repetitionskursus i historie for 1. gymnasieklasse

I. Formål: eleverne skal efter kursus bedre være i stand til at

1. kunne bruge en lærebog i historie,
2. kunne danne sig en opfattelse af inddelingen i historiske hovedafsnit,
3. kunne forstå fremmedord og begreber, der anvendes i historieundervisningen.

II. Fællesarbejde: brug af lærebog, især ved anvendelse af register, tabeller og kort. Se nærmere speciel arbejdsseddel.

III. Gruppearbejde:

a) nedenstående ord anbringes i *4 kategorier* efter deres betydningsindhold, f.eks.: 1. kategori: nyere tid. 2. kategori: enevælde. 3. kategori: gotik. 4. kategori: socialisme.

b) I skal derefter give hver af de 4 kategorier en overskrift, der dækker ordenes indhold.

c) til sidst skal I anbringe ordene i kronologisk orden (kronologi = tidsrækkefølge). Hvis I er i tvivl om placeringen af et eller flere ord, vælger I alligevel en løsning, som I prøver på at begrunde.

Ordene er: aristokrati, barok, demokrati, diktatur, enevælde, feudalisme, gotik, imperialisme, klassicisme, konservatisme, kommunisme, klerikal, liberalisme, middelalder, monarki, nyere tid, nyeste tid, nazisme, fascisme, oldtid, parlamentarisme, merkantilisme, renæssance, verdslig, romansk stil, socialisme.

IV. Fællesarbejde: ovenstående ord forklares nærmere, nogle mere end andre.

V. Gruppearbejde: Følgende begivenheder/begreber/personer undersøges *ganske kort* med henblik på datering og lokalisering (dvs. hvornår og hvor). I skal helst anbringe dem i kronologisk orden og Danmark for sig, hvis I kan nå det.

Det drejer sig om følgende: opdagelsesrejserne, Romerrigets omfang ca. 150 e.kr., håndfæstning, reformationen, de store landboreformer, triplealliancen, den industrielle revolution, vikingetiden, Versaillesfreden, Kalmarunionen, islam, Napoleon, C. Berg, Junigrundloven, den franske revolution.

Arbejdsseddel og evalueringsskema

Arbejdsseddel til punkt II: registeret til Haue m.fl.: Det ny Danmark anvendes, og flg. ord slås op: forhandlingspolitikken/samarbejdspolitikken; betalingsbalancen; vandring fra land til by; septemberforlig; gymnasiet; knallerter; valgret; parlamentarisme; kriseforklaringer; ungdomsoprør.

Dernæst tager vi arket med de 2 tabeller med Tysklands industriproduktion og de samlede investeringer.

Endelig tager vi Munchs Verdenshistorie 3 og kikker på kortet s. 171 og Putzger s. 78–79 og 80, idet vi koncentrerer os om Holland og Belgien på de sidste kort.

VI. Evaluering: finder sted ca. 15 minutter før ringetid, uanset hvor langt vi er kommet. Besvarelsen er anonym.

a) er det nødvendigt eller overflødigt med et kursus som dette? (sæt kryds hen over det foretrukne ord).
b) har stofmængden været for stor, passende, for lille.
c) er der noget, som har taget for lang tid?
d) er der noget, som er blevet behandlet for lidt?
e) er der noget, som burde have været med?
f) hvordan er de 3 formål blevet opfyldt:

	dårligt	jævnt	godt
1.			
2.			
3.			

g) her kan du skrive, hvad du i øvrigt har lyst til vedrørende dette repetitionskursus i historie.



KURSUSANMELDELSER m.m.

U-landene i historien

Sandbjerg Slot, 27. febr. – 1. marts 1980

NOTER har bedt Palle Birkholm fra Frederikshavns Gymnasium om at anmelde det nyligt afholdte U-landskursus.

I dagene 27/2 —1/3 1980 var der kursus på det smukke Sandbjerg Slot nord for Sønderborg. Emnet var u-landene i historien. Faglige arrangører var Birger Kledal og Aksel Larsen. For den praktiske side stod Thorkild Vejen.

Første optræder var etnografen Jan Ovesen fra Århus Universitet, der fortalte om forskellige etnografiske analysemodeller. Vi lærte skældsordet »etnocentrisk« at kende og (be)dømmer aldrig mere fremmede kulturer ud fra vore egne moralbegreber (kvindeomskærelse??). Oplægget var interessant men lidet præcist.

Kirsten Hastrup havde en frisk moppedreng af en doktordisputats med i tasken. Hun havde undersøgt forholdene på Island i middelalderen fra en etnografisk synsvinkel. Et spændende og meget professionelt supplement til den historiske videnskab.

Øyvind Østerud var hentet til Sandbjerg på grund af sine fine bøger om udviklingsteorier. Foredraget nåede ikke bøgernes niveau og det var tørt så det støvede.

Kledal havde produceret et u-landsspil der satte focus på en række problemer – og vi havde det da meget morsomt i vores gruppe. Deltagerne følte at de havde for lidt handlefrihed og blev ledt frem til en afgørelse. Det er alle spils problem: enten flyder det hele eller også manipuleres der kraftigt.

Mellemfolkeligt Samvirke havde sendt en filmforeviser, der kørte en række canadiske film om Tanzania. Filmene var helt uden kommentarer og uden »start« og »slutning«. Folk talte frit fra leveren om forskellige emner. Her var tale om kultursammenstød af dimensioner. Vi bogstaveligt talt skreg af grin og følte os meget etnocentriske. De film skal både for og efterbearbejdes meget grundigt, hvis de skal vises i skolen. På grund af videosystemet kan filmene endnu kun køres af MS's egen udsending, der medbringer apparatur.

Aksel Larsen fra Hjørring havde et godt, men alt for kort foredrag om kunstvandingssamfund og den asiatiske produktionsmåde. Det var levende og selvoplevet. En ny teori kom på bordet (Aksel-teorien). A. L. var medarrangør og havde nok af den grund placeret sig selv så beskedent. Synd.

John Martinussen opstillede et gevaldigt og imponerende teoriapparat for udvikling af u-lande. Jeg følte, at der var tale om en ny måde at sige det på, som mange af os har vidst – de senere år i hvert fald.

En ringslutning. Først ser man på hvordan udviklingen har fundet sted og finder sted, så gives det nye indviklede navne og begreber. Disse navne og begreber sættes op og sammen og en ny teori skabes deraf.

Hvis teorien nu efterprøves på de konkrete eksempler den er lavet ud fra, viser det sig at den passer. Voila.

På denne måde kan mange ting klargøres og væsentlige træk pindes ud – men der kommer ikke noget nyt frem. Jeg følte mig

under foredraget som den lille dreng i Kejserens Nye Klæder, men jeg ved at andre på kurset var meget begejstret for J.M.

Bortset fra en række små og større undervisningsforløb fra deltagerne var det ikke et af den slags kurser, hvor man drager hjem med en masse konkret stof.

Det var et holdningsdebatterende kursus. Vi lærte mere om os selv, end lige netop om u-lande. Det handlede om os selv. Det var altså et godt kursus.

Palle Birkholm

Møde for historielærere fra enkeltfagskurser

Odense Katedralskole, 1. februar 1980

Nedenstående er en omtale af det nyligt afholdte møde i Odense for enkeltfagslærere – samt en forhåndsannoncering af et kommende møde af samme art.

Den 1. februar 1980 afholdt foreningen og fagligt udvalg møde for historielærere på enkeltfagskurser på Odense Katedralskole.

Mødet var et resultat af bestyrelsens og fagkonsulenternes erkendelse af, at enkeltfagslærerne har deres særlige problemer, som det hidtil har været vanskeligt at få taget op til debat i en større sammenhæng.

Enkeltfagslærerne var glade for at træffe hinanden og få drøftet fælles problemer og at få problemerne diskuteret med Jørgen Olsen, der repræsenterede fagkonsulenterne på mødet.

Blandt de emner, der diskuteredes, først i grupper, derefter i plenum, var enkeltfagskursernes problemer med at skaffe undervisningsmidler, de pædagogiske problemer, som det særlige elevklientel på kurserne giver anledning til, muligheden for at tage pædagogikum på enkeltfagskurserne, hvilke muligheder, der kan skabes for at sætte en faglig og pædagogisk erfaringsudveksling i gang mellem enkeltfagslærerne o.m.a.

Der var udbredt enighed om, at der bør holdes et nyt møde, ca. samme tid og sted næste år. Emnet kunne f.eks. være »introduktionen« og »den skriftlige opgave« på enkeltfagskurserne.

Arbejdsudvalget bag Odense-mødet, der består af Jørgen Olsen fra fagkonsulenterne, Ole Veibæk fra enkeltfagslærerne og Vilfred Friborg Hansen fra foreningens bestyrelse, vil efter sommerferien træde sammen og begynde planlægningen af det næste møde. Ideer og forslag er velkomne!

Vilfred Friborg Hansen

KOMMENDE KURSER

Kursusoversigt for resten af 1980 og de søgte kurser for 1981



Folkelige bevægelser i Danmark 1820–1980.
Rødding Højskole, den 15.–19. juli.

Danmarks industrialisering 1850–1914.
Haraldskær v. Vejle, den 24.–27. sept.

Familiens samfundsmæssige stilling fra ca. 1200 til i dag.
Tværfagligt kursus sammen med dansk, religion og psykologi.
Kørerlærercentret i Ellested, den 1.–4. okt.

Urbanisering.
Tværfagligt kursus sammen med dansk, tysk, fransk, spansk og engelsk.
Magleås Højslole, den 30. okt. – 1. nov.

Dansk landbrugshistorie i det 19. og 20. århundrede.
Afholdes af Landbrugets Oplysnings- og Konferencevirksomhed.
Kollekolle, den 3.–5. nov.

EF-kursus (indbydelse vedlagt dette nummer af NOTER).
På Kollekolle, i Strassbourg og i Bruxelles, den 13.–18. dec.

Studietur til Ægypten i tilknytning til efterårsferien.

Desuden har Det faglige Udvalg søgt følgende kurser i 1981:

Faser i Tysklands industrialisering. Sommerferiekursus. – Dertil to kurser i Danmarkshistorie: Et i perioden 1500 til 1800 og et i tiden 1930 til i dag. – Desuden et tværfagligt kursus sammen med oldtidskundskab og geografi om Middelhavskulturen.

Smånoter

Uddrag af brev fra fransklærerforeningen

Fransklærerforeningen udgiver om kort tid Michael Seidelin Hansen: »Frankrig i dag – rids af den økonomiske, sociale og politiske virksomhed«.

Bogen er en bearbejdelse og en udvidelse af et foredrag som M.S.H. holdt ved to efteruddannelseskurser for fransklærere og da deltagerne var enige om at den imødekom behovet for en dansk indføring til franske samfundsforhold blev fransklærerforeningens bestyrelse enig med M.S.H. om at udgive foredraget i bogform så en større kreds kunne få glæde af det. Michael Seidelin Hansen er historiker og bor i Frankrig.

Hovedvægten i fremstillingen ligger på gennemgangen af de sociale forhold og socialpolitikken i Frankrig sammen med en redegørelse for »brugernes« – befolkningens – situation, og i forbindelse hermed orienteres der om boligforhold, arbejdsmarkedet, uddannelsessystemet, de sociale klasser, familiens og kvindernes situation.

Noteapparatet og den fyldige litteraturliste oplyser endvidere om mere omfattende og detaljerede fremstillinger, ligesom der henvises til de statistiske årsoversigter hvorfra mange af bogens oplysninger og talmateriale er hentet, hvilket gør det muligt for læseren at bruge fremstillingen selv om visse tal forældes.

Bogen der er på ca. 100 sider vil koste 30 kr. + porto.

Interesserede kan bestille den ved skriftlig henvendelse til:

Jørgen Ellehauge
Skyvbrynet 7
8800 Viborg.



NYT fra bestyrelsen . . .

Mange af bestyrelsens møder i foråret har været optaget af diskussionen af den uddannelsespolitiske situation og historiefagets stilling i den forbindelse. Det har naturligvis altid været en vigtig del af bestyrelsens arbejde, men debatten og aktiviteten har nok været særlig intensiv i dette forår, blandt andet på grund af ministerens udspil og Herlev-forsøgene.

Herlev-forsøgene

Forsøgene på Herlev Statsskole med to nye strukturer i gymnasiet har været på bestyrelsens dagsorden adskillige gange, blandt andet fordi oplæggene fra Herlev Statsskole er blevet ændret flere gange.

På mødet i Pædagogisk Samarbejdsudvalg den 18. februar var Herlev-forsøgene på dagsordenen, og Harry Haue afgav på foreningens vegne følgende udtalelse:

I historielærerforeningen synes vi ikke, at vi kan være med til at bremse de skitserede forsøgsplaner på Herlev Statsskole, selv om vi på væsentlige områder er betænkelige – eller måske endda skeptiske, hvilket især er tilfældet på tre områder, idet vi da ser bort fra spørgsmålet om timefordelingen på fagområderne.

1. For det første anser vi det for en forudsætning, at fagområde 2 får en lærerkompetence, der har historie, ellers vil hele forsøget set med vore øjne blive opfattet som værende uden retningsgivende værdi.

2. For det andet er vi betænkelige ved opdelingen af fagene i fagområderne 1 og 2, idet konsekvensen bliver, at historie dermed let bliver strukturmæssigt adskilt fra religion, oldtidskundskab og dansk. Historie har en lang tradition for et frugtbart samarbejde med disse fag – navnlig med dansk, da de to fag naturligt kompletterer hinanden.

3. For det tredie er vi, selv om bekendtgørelsens mindstekrav for histories vedkommende synes opfyldt i Herlev-planen, stærkt betænkelige med hensyn til, i hvor høj grad det bliver muligt for eleverne – inden for den anførte faglige indholdsbeskrivelse – at erhverve sig det historiske perspektiv og den sammenhængsforståelse, som er i den gældende struktur, hvilket vi mener er afgørende, hvis fagområdets indhold ikke skal udvikle sig til en ahistorisk samfundsbeskrivelse.

Vi vil nøje følge forsøget for at se, om den historiske dimension bliver tilstrækkeligt tilgodeset, og vi vil derfor kræve en grundig intern/ekstern evaluering på især dette fagområde.

Debatten om forsøget fortsætter, som det også fremgår af dette nummer af NOTER, og man kan næsten frygte, at debatten vil ophøre, før forsøget er kommet i gang. Det er nok værd at understrege, at det må være mindst lige så vigtigt at følge forsøget og evalueringen heraf.

Debatten drejer sig ikke kun om Herlev-forsøgene

Diskussionen af Herlev-forsøgene har således af en række årsager været centralt placeret i forårets diskussion. Det har måske fjernet opmærksomheden fra, at der

også foregår andet forsøgsarbejde i gymnasiet (jfr. f.eks. artiklerne fra Marselisborg Gymnasium og Gentofte Statsskole i dette nummer af NOTER). Desuden er der grund til at fremhæve, at der også inden for den eksisterende bekendtgørelses rammer foregår en livlig debat om fagets indhold. Af mødet med regionssekretærerne den 7. maj fremgik det, at mange af regionerne havde behandlet lokale emner på møderne. Ofte havde man inddraget repræsentanter fra det lokale museum for at finde frem til, hvorledes dette kunne inddrages i undervisningen, ligesom mange af regionerne havde beskæftiget sig med industrialiseringen i området. Historieundervisningen i 1. g efter den nye folkeskolelovs ikrafttræden synes også at have været livligt debatteret rundt om på møderne.

Dorte Bennedsens forslag vedrørende ungdomsuddannelserne

Undervisningsminister Dorte Bennedsen har fremsat sit forslag til folketingsbeslutning om ungdomsuddannelserne. Ministerens udspil peger på en række punkter ikke i samme retning som Herlev-forsøgene. Mens man således i Herlev forsøger at holde eleverne samlet i det 3-årige gymnasieforløb, er der i Dorte Bennedsens forslag lagt op til, at eleverne »kan ændre deres valg af uddannelse med mindst mulig forlængelse af den samlede uddannelsestid« (forslagets punkt 5 – desuden tales der om tilvalgsfag).

Vedrørende en eventuel revision af fagrækken kan der henvises til punkt 6, hvor der står: »I samtlige uddannelser skal der således indgå en kerne af fag, der har til formål at give eleverne baggrund for medleven og medbestemmelse i et demokratisk samfund.« – Hvilke fag tænkes der på? Som historielærere må vi naturligvis håbe på og argumentere for, at historie kommer med i »den fælles kerne af fag«, hvis beslutningen realiseres.

En sammenligning af Herlev-forsøgene og Dorte Bennedsens forslag til folketingsbeslutning peger således ikke umiddelbart i samme retning. Dette er én af grundene til, at bestyrelsen i det kommende nummer af NOTER vil forsøge at lave et oplæg til debat om fagets indhold og placering i gymnasiestrukturen fremover (jfr. lederen forrest i bladet).

Bestyrelsesmøde sammen med samfundsfag

Den 20. marts holdt bestyrelsen et fælles bestyrelsesmøde med foreningen af lærere i samfundsfag (FALS). På mødet diskuteredes Herlev-forsøgene (endnu engang) på grundlag af oplæg fra hver forening. Som det også fremgik af drøftelsen i Pædagogisk Samarbejdsudvalg havde de to foreninger mange sammenfaldende synspunkter på disse forsøg. Desuden diskuteredes den uddannelsespolitiske situation, specielt historie og samfundsfags placering i det nuværende gymnasium og i en eventuel ny struktur for de 16–19-åriges uddannelse.

Det generelle indtryk var, at mange misforståelser blev ryddet af vejen, og skulle der have været gammelt nag mellem de to foreninger, var dette i hvert fald glemt.





Nyt fra regionerne

☆

Nordjylland:

Den 21. marts 1980 afholdtes der regionalmøde på Aalborg Katedralskole. Erik Reske-Nielsen, Århus holdt foredrag over emnet »Den militære balance efter 1945«, og efter dette havde de ca. 40 deltagere lejlighed til at få sider af dette emne uddybet gennem spørgsmål. Disse var mange, ikke mindst var mange deltagere interesseret i aktuelle problemer som konflikterne i Afganistan og Iran.

Niels Jessen, Frederikshavns gymnasium, havde inden mødet meddelt, at han ønskede at trække sig tilbage fra posten som regionssekretær, og derfor havde vi i historielærergruppen på Nørresundby Gymnasium drøftet den mulighed at påtage os hvervet på kollektiv basis, dog således at en af os lagde navn til posten. På mødet blev vort forslag fremsat og efter nogen drøftelse blev undertegnede valgt til regionssekretær. I lærergruppen på Nørresundby har vi holdt et møde kort efter påske og er i gang med at stable et program på benene for den kommende tid. Mere herom vil blive meddelt.

Carsten Schiøtt

☆

Trekantsregionen:

Fredag den 21. marts afholdt »Trekantsregionen« møde på Kolding Gymnasium. Der var mødt omkring 20 deltagere, hvilket jo ikke var overvældende.

Emnet for mødet var udgravningerne i Vorbasse med sideblik til andre landsbyudgravninger, først og fremmest Sædding og Omgård. Meget naturligt havde vi som foredragsholder inviteret lederen af udgravningerne, Steen Hvass fra Kulturhistorisk Museum i Vejle, der med udgangspunkt i en spændende og meget illustrativ lysbilledserie (der sikkert vil blive tilgængelig på Amtsskolecentralen) gjorde rede for Vorbasses udvikling fra omkring Kr. f. og frem til omkring 1100.

Specielt omkring vikingetidsbebyggelsen kom der mange interessante oplysninger frem, der udbyggede det hidtidigt publicerede materiale. Især for dem, der har brugt Sørensen og Sørensen: Danmark i vikingetiden, var det spændende at få de sidste resultater med, da det har vist sig, at forskellene mellem Sædding og Vorbasse ikke er så markante som hidtil antaget.

At dømme ud fra deltagernes reaktioner var det et heldigt valgt emne, der ikke kun var af lokalhistorisk interesse.

Efter selve mødet samledes man til et mere afslappet arrangement, hvor der ud-

spandt sig en udbytterig debat om faglige og pædagogiske emner som f.eks. lange linier og 1.g-undervisningen.

Alt i alt var det altså en succes for dem, der trodsede fredagsmatheden og mødte frem, og det lave deltagerantal håber vi at få rettet op på ved kommende møder. Det er tanken at fortsætte med emner, der har tilknytning til museer og andre ekskursionsmål i området (f.eks. Jelling og Industrimuseet i Horsens). Næste møde vil blive afholdt i august/september.

Lis Busk Andersen

☆

Sønderjylland:

I forbindelse med oprettelsen af den nye trekantsregion berørtes også den sønderjyske region, hvis nordgrænse blev rykket ned syd for Kolding til Kongeåen. Derfor afholdt regionen møde 26. marts i Åbenrå for at vælge ny regionssekretær, idet Carl Johan Bryld, Kolding, trak sig tilbage. Nyvalgt blev Helge Wiingaard, Haderslev Katedralskole.

Mødets hovedemne var dog professor Gottlieb Japsens nye kildehæfte, »Dansk og tysk i Sønderjylland«. Forfatteren var selv til stede og gav en redegørelse for tankerne bag bogens tilblivelse. Særligt inspirerende var det at få sat det lokale sønderjyske nationalitetsproblem efter 1864 ind i et bredere historisk perspektiv. Dette dannede udgangspunkt for en særdeles frugtbar diskussion om kildehæftets anvendelsesmuligheder i undervisningen. Der var flere af de fremmødte, som fremhævede, at de nationale problemer i lang tid har været lidt af et tabu-emne eller i hvert fald et overset emne i historieundervisningen – både blandt elever og lærere. Med Japsens kildehæfte har vi imidlertid fået et redskab til på ny at tage emnet op i en meningsfyldt sammenhæng, idet det rummer oplagte muligheder for at danne bindeled mellem det rent lokalhistoriske og det lands- og verdenshistoriske. Det blev da også fremhævet, at kildehæftet næppe vil kunne anvendes alene, men at det skal suppleres med andre materialer.

Helge Wiingaard

☆

Fyn:

Den kommende sæsons program bliver sandsynligvis følgende:

et regionsmøde om kvindehistorie. Initiativtager er en kollega i Glamsbjerg, af praktiske grunde kan mødet ikke afholdes på denne side november.

et regionalmøde om fascisme-nazisme i februar – sandsynligvis. Arrangører er vore 2 kolleger i Nyborg, der tidligere har lavet et efteruddannelseskursus i dette emne. Regionalmødets indhold vil dog afvige en del fra ovennævnte kursus.

Er der ønske blandt medlemmerne om et møde inden november, er man velkommen til at tilkendegive dette, gerne med tilbud om assistance vedrørende mødets indhold.

De nærmere tidspunkter for møderne vil blive meddelt i NOTER, hvis det er praktisk muligt. Medlemmer, der beklageligvis ikke måtte modtage de sædvanlige, duplikerede indbydelser, bedes opgive navn og adresse til undertegnede.

Carl Livijn

Bestyrelsen:

Formand:
Jørgen Husballe
Kløverstien 1, Birgittelyst
8800 Viborg. Tlf. (06) 63 83 26

Kasserer:
Lene Hauboe
Christianshavns Voldgade 15[3]
1424 Kbh. K. Tlf. (01) 57 87 45

Øvrige bestyrelsesmedlemmer:
Johan Bender
Pilevej 6 c, 8240 Risskov
Tlf. (06) 17 62 72

Vilfred Friborg Hansen
Ravnevej 5, 8410 Rønde
Tlf. (06) 37 19 82

Torben Hansgaard
Tvedens Allé 13, Sulsted
9380 Vestbjerg. Tlf. (08) 26 17 88

Harry Haue
Tietgens Allé 7, 5230 Odense M
Tlf. (09) 13 75 88

Tove Lund
H. C. Andersensvej 34
3000 Helsingør. Tlf. (03) 10 16 05

Steen S. Nørgaard
Irisvej 11
8260 Viby J. Tlf. (06) 14 10 14

Inger Svane
Frederiksdal Allé 39
7800 Skive. Tlf. (07) 52 60 40

Sekretariat:
Inger Donsel
Nørre Farimagsgade 33[1]
1364 København K.

Fagkonsulenterne:
Helmer Jørgensen
Hegnsvej 37, 2850 Nærum
Tlf. (02) 80 03 28

Jørgen Olsen
Dreyersvej 31, 6000 Kolding
Tlf. (05) 53 34 66

Det faglige udvalg:
Harry Haue og Inger Svane samt fagkonsulenterne.

Pædagogisk samarbejdsudvalg:
Harry Haue

Redaktionsudvalg for NOTER:
Johan Bender, Vilfred F. Hansen, Torben Hansgaard og Tove Lund

Danmarks Radio:
Lene Hauboe

Kontakt til regionssekretærerne:
Johan Bender og Torben Hansgaard

Kontakt til Landbrugsrådet og DA:
Torben Hansgaard

Kontakt til LO:
Tove Lund

Kontakt til Industrirådet og FOV:
Johan Bender

Forsøgsudvalg:
Johan Bender, Lene Hauboe, Jørgen Husballe, Steen Nørgaard og Inger Svane

Regionssekretærer:

Nordjylland:
Carsten Schiøtt
Strøybergsvej 21, 9000 Aalborg
Tlf. (08) 16 34 08

Østjylland:
Birthe Balleby
Silkeborgvej 692, 8220 Brabrand
Tlf. (06) 26 28 84

Skiveregionen:
Jens Frese
Lindevænget 28, 7800 Skive
Tlf. (07) 52 36 90

Nordvestjylland:
Henrik B. Hoffmeyer
Særkærparken 79, 7500 Holstebro
Tlf. (07) 42 43 60

Trekantsområdet:
Lis Busk Andersen
Bertel Bruunsvej 4, 7000 Fredericia
Tlf. (05) 93 17 80

Vestjylland:
Bent Iversen
Baldursgade 10, 6700 Esbjerg
Tlf. (05) 12 75 95

Sønderjylland:
Helge Wiingaard
Simmerstedvej 25, 6100 Haderslev
Tlf. (04) 52 92 84

Fyn:
Carl Livijn
Rødkildevænget 8, 5230 Odense M.
Tlf. (09) 15 83 01

Sjælland:
Jarl Damgaard
Granvænget 15, Sundby L.
4800 Nykøbing F. Tlf. (03) 85 61 81

Storkøbenhavn:
Frank Hansen
Lavendelvænget 5, 4600 Køge
Tlf. (03) 65 89 45

Hans Peter Jensen
Søvang 55, 2970 Hørsholm
Tlf. (02) 86 83 38

Lis Henriksen
Kvædevej 73, 2830 Virum
Tlf. (02) 85 36 34

Henvendelse om indmeldelse i foreningen, om adresseændringer og om levering af NOTER til medlemmer sker til fru Inger Donsel, sekretariatet.

Tegning af abonnement på NOTER uden medlemskab af foreningen sker ved henvendelse til NOTERs faste redaktør. (Abonnement for 1980: kr. 80,- incl. moms).

Redaktionen af dette nr.: Vilfred Friborg Hansen og Torben Hansgaard. Næste nr. af NOTER har dead-line den 15. august 1980. Bidrag sendes til et af medlemmerne af redaktionsudvalget.

NOTERs faste redaktør:
Bent Hansen
Postmosevej 17, 5500 Middelfart
Tlf. (09) 41 25 88

TRIER SCHOU - ODENSE
BOGTRYK & OFFSET